



# Mnemosine Revista

Volume 8, n.2, abr/jun 2017

ISSN:2237.3217



Dossiê

## História e Ensino de História



# Mnemosine Revista

Volume 8, n.2, abr/jun 2017

MNEMOSINE REVISTA / Programa de Pós-Graduação em História. Centro de  
Humanidades

Universidade Federal de Campina Grande. n. 2 (2017). Campina Grande: CH /  
UFCG, 2017-Trienal  
ISSN 2237-3217

1. História I. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades.  
Programa de Pós-Graduação em História

CDD 900

Rua Aprígio Veloso, 822, Bodocongó  
58.439-900 – Campina Grande – PB – Brasil  
*e-mail*: menmosinerevista@gmail.com

**Equipe de Realização:**

Edição de Texto: Noemia Dayana de Oliveira

Arte: Lays Anorina Barbosa de Carvalho

# Mnemosine Revista

Volume 8, n.2, abr/jun 2017

## **MNEMOSINE REVISTA**

Volume 8 – Número 2 – Abr/Jun 2017

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

Reitor: Prof. Dr. Vicemário Simões Filho

### **DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

Coordenadora Administrativa: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Vilar de Lima

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

Coordenador: Prof. Dr. Gervácio Batista Aranha

### **COMITÊ EDITORIAL**

Prof. Dr. João Marcos Leitão Santos – Editor

Prof. Dr. José Otávio Aguiar – Editor Adjunto

### **CONSELHO EDITORIAL**

**Dr. Antônio Gomes Ferreira,**

*Faculdade de Educação, Universidade de Coimbra, PORTUGAL*

**Dr. Cristian Wick,**

*Lecturer for European and Atlantic History, University of the West Indies,  
TRINIDAD E TOBAGO*

**Dr<sup>a</sup>. Elizeth Payne Iglesias,**

*Escola de História/CIHAC, Universidad de Costa Rica, COSTA RICA*

**Dr. Gervácio Batista Aranha,**

*Decano da Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande,  
BRASIL*

**Dr. Iranilson Burití de Oliveira,**

*Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Jean-Frédéric Schaub,**

*L'Ecole Des Hautes Etudes en Sciences Sociales*

**Dr. Joanildo A. Burity,**

*Pesquisador Sênior, Fundação Joaquim Nabuco, BRASIL*

**Dr<sup>a</sup>. Juciene Ricarte Apolinário,**

*Professora de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Dr. Martin N. Dreher,**

*Professor Emérito de História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Dr. Paulo D. Siepierski,**

*Professor Titular de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BRASIL*

**Dr. Ronald P. Morgan,**

*Professor of History, Abilene Christian University, Abilene/TX, UNITED STATES*

## CONSELHO CONSULTIVO

**Alarcon Agra do Ó,**

*Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**André Figueiredo Rodrigues,**

*Professor de História, Universidade Estadual Paulista/Assis, São Paulo, BRASIL*

**Ângela Maria Vieira Domingues,**

*Professora de História na Universidade Nova de Lisboa, PORTUGAL*

**Antonio Carlos Jucá de Sampaio,**

*Professor de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, BRASIL*

**Antônio Clarindo Barbosa de Souza,**

*Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Antônio Torres Montenegro,**

*Professor de História, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL*

**Carla Mary S. Oliveira,**

*Professora de História, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL*

**Dilton Cândido Santos Maynard,**

*Professor de História, Universidade Federal de Sergipe, BRASIL*

**Durval Muniz de Albuquerque Junior,**

*Professor de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, BRASIL*

**Edson Silva,**

*Professor de História, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL*

**Eduardo França Paiva,**

*Professor de História, Universidade Federal de Minas Gerais, BRASIL*

**Elizabeth Christina de Andrade Lima,**

*Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Geraldo Silva Filho,**

*Professor de História, Universidade Federal de Tocantins, BRASIL*

**Marcos Fábio Freire Montysuma,**

*Professor do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, BRASIL*

**Marinalva Vilar de Lima,**

*Professora de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Mary Catherine Karasch,**

*Teacher of History, Oakland University, Rochester/MI UNITED STATES*

**Patrícia Cristina Aragão Araújo,**

*Professora de História, Universidade Estadual da Paraíba, BRASIL*

**Regina Célia Gonçalves,**

*Professora de História, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL*

**Regina Coelli Gomes Nascimento,**

*Professora de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Rodrigo Ceballos,**

*Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Severino Cabral Filho,**

*Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL*

**Silvia Hunold Lara,**

*Professor de História, Universidade Estadual de Campinas, BRASIL*

## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** ..... 5

### ARTIGOS DO DOSSIÊ

**"REFÚGIO DAS CRIANÇAS": OS INSTITUTOS DE AMPARO AS CRIANÇAS DESVALIDAS E A ADESTRACÃO DE CORPO NA PARAÍBA (1889-1930)**

Azemar Jr., Edna Araújo e Joedna Menezes ..... 8

**O ENSINO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO ESTADO ENTRE OS ANOS DE 1908 E 1957**

Karla Silva e Olívia Medeiros Neto... ..... 21

**INDUSTRIALIZAÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DO SÉCULO XX**

Karla Queiroz e Francisco Souza..... 32

**O OLHAR E O SENTIR: AULA DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Ana Claudia Costa e Kyara Vieira..... 50

**A PORTA GIRATÓRIA DA DIFERENÇA: "QUEM DE NÓS NÃO FOI AINDA AMALDIÇOADO(A) PELA VÍBORA"?**

Eronides Câmara de Araújo ..... 65

**ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: O PIBID DE HISTÓRIA DO CERES/UFRN E A ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR WALFREDO GURGEL (CAICÓ-RN 2012-2014)**

Ana Carla Trindade e Jailma Lima..... 76

**PEDAGOGIA DA VIRILIDADE: MODELOS E AVESSOS DO HOMEM TRABALHADOR EM A BAGACEIRA (1928)**

Matheus Zica e Carlos Martins..... 88

**RECEITAS E CONSELHOS: "O LIVRO DAS NOIVAS" PEDAGOGIZANDO A FAMÍLIA**

Regina Coelli Gomes Nascimento..... 111

**A FUNÇÃO DE DIREÇÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PIAUIENSE (1910-1947)**

Mariane Silva e Antônio Lopes ..... 122

**BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Gabriela Alves Monteiro ..... 140

**O PATRONATO AGRÍCOLA DE BANANEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO E EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA POBRE DA PARAÍBA (1924-1934)**

Suely Cinthya Costa dos Santos ..... 157

**ARTIGOS DE FLUXO**

**A INFLUÊNCIA DO CONCEITO DE AGENCIAMENTO DE E. P. THOMPSON NOS ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA INDÍGENA**

Lana Camila Gomes de Araújo ..... 174

**ENTRE DESVIOS E TÁTICAS: COMO OS POPULARES VIVENCIARAM A CIDADE DE NATAL EM PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO INÍCIO DO SÉCULO XX**

Gabriela Fernandes de Siqueira ..... 197

**HISTÓRIA AMBIENTAL URBANA, ZONÓSES E DIREITO DOS ANIMAIS: UM ESTUDO DE CASO EM CAMPINA GRANDE (2004-2017)**

Edilene Santos e José Otávio Aguiar ..... 214

## APRESENTAÇÃO

A construção deste dossiê segue recortes temáticos, temporalidades e espacialidades diversas, porém, tem como fio condutor trabalhos que refletem sobre temas ligados a História cultural das instituições escolares: refletindo sobre questões ligadas a educação infantil, profissional e do campo; representações e práticas do cotidiano escolar; identidades e diferenças; construção de masculinidades; disciplinarização dos corpos e relações de gênero.

No artigo que introduz o dossiê "Refúgio das crianças": os institutos de amparo as crianças desvalidas e a adestrção de corpos na Paraíba (1889-1930), os autores Azemar dos Santos Soares Júnior (UFRN), Edna Maria Nóbrega Araújo (UEPB) e Joedna Reis de Meneses (UEPB), nos conduzem a cidade da Parahyba entre o final do século XIX e início do século XX, cartografando subjetividades construídas pela pedagogia, medicina, polícia para as práticas de disciplinarização dos corpos infantis, durante o período de 1889 a 1930.

Os caminhos/descaminhos da educação profissional no Brasil e no Rio Grande do Norte no século XX são abordados em dois artigos. O primeiro sobre "O ensino profissional no Rio Grande do Norte: uma análise das ações do estado entre os anos de 1908 e 1957" é resultado do mapeamento das ações do governo Potiguar referente ao ensino profissional, no período de 1908-1857. As autoras Karla Katielle Oliveira da Silva (IFRN) e Olívia Morais de Medeiros Neta (UFRN)

refletem especialmente, sobre as criações de instituições, cursos e subvenções, para o ensino profissional no estado.

O segundo artigo, sobre "O ensino profissional no Rio Grande do Norte: uma análise das ações do estado entre os anos de 1908 e 1957" os autores Karla da Silva Queiroz (UERN) e Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN), nos convidam a refletir sobre o processo de industrialização e as políticas educativas de formação profissional no Brasil ao longo do século XX.

As autoras, Ana Claudia de Andrade Costa (UFERSA) e Kyara Maria de Almeida Vieira (UFERSA), no artigo "O olhar e o sentir: aula de campo como metodologia de ensino e aprendizagem" nos convidando a pensar acerca da aula de campo como metodologia de ensino e aprendizagem. Apontando, dentre outras questões, para a luta e o protagonismo das mulheres, que lutam todos os dias contra as desigualdades de gênero e o capitalismo para manterem de forma solidária, saudável e sustentável a agricultura familiar, a agroecologia e a economia no oeste potiguar.

Experiências em sala de aula, práticas educativas sobre o corpo, filosofia da diferença, estas são algumas das questões analisadas no artigo "Porta giratória da diferença: *"quem de nós não foi ainda amaldiçoado (a) pela víbora?"*", a autora Eronides Câmara de Araújo (UFCG), nos convida a refletir sobre a relação do "Eu com o Outro".

Em "entre vivências e experiências: o PIBID de História do CERES/UFRN e a Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel (Caicó-

RN – 2012-2014), as autoras Ana Carla de M. Trindade (UFPB) e Jailma Maria de Lima (UFRN), refletem sobre a importância do PIBID de História para a formação docente dos licenciandos, relatando algumas das experiências desenvolvidas no cotidiano escolar.

No artigo "Pedagogias da virilidade: modelos e avessos do homem trabalhador em *A Bagaceira* (1928)" os autores, Matheus da Cruz e Zica (UFPB) e Carlos André Martins (UFCEG) a partir do romance "A Bagaceira" escrito por José Américo de Almeida (1887-1980) e publicado em 1928 e chama-nos atenção para refletir sobre as representações de masculinidades e virilidades, enquanto "instituinte da própria ideia de região".

No artigo Receitas e conselhos: "O Livro das Noivas" pedagogizando a família, a autora Regina Coelli Gomes Nascimento (UFCEG), propõe uma reflexão acerca da construção de modelos femininos e discursos disciplinadores das relações de gênero para formação das famílias na década de 1930, a partir da leitura de "*O Livro das Noivas*" de *Receitas e Conselhos Domésticos*, publicado em 1929.

No texto da professora Suelly Costa (SEC/PB), "O patronato agrícola de bananeiras: uma experiência de atendimento e educação para a infância pobre na Paraíba (1924-1934)", está posta a discussão sobre a criação e dinâmica interna do Patronato Agrícola de Bananeiras entre os anos de 1924 e 1934, avaliando o desenvolvimento de ações escolares assentadas no ideário civilizador e de modernização do setor agrícola brasileiro à época,

com remissão aos rumos da educação profissionalizante desenvolvida nessas instituições se firmaram na tradição da modernidade, nacionalismo e ideologia do progresso, e a ação reflexa dos proprietários rurais em particular no âmbito da sociedade civil

Em "Bem-estar/mal-estar docente: a perspectiva dos professores de história da educação básica", de Gabriela Alves Monteiro, em pesquisa que incorporou entrevistados em escolas das redes públicas e privada apresenta-se a tentativa de identificar os fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar e do mal-estar docente a partir da perspectiva dos professores de História da educação básica, e a partir disso indicar os níveis de bem-estar no trabalho apresentados pelos professores. Para tanto, utilizou-se a Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET) proposta por Paschoal e Tamayo (2008), e a técnica de análise de dados da estatística descritiva e a análise de conteúdo.

No texto de Mariane Vieira da Silva e do professor Antônio de Pádua Carvalho Lopes "A função de direção escolar na legislação educacional piauiense (1910-1947)" é investigado o processo histórico que instituiu a configuração da prática da direção escolar no ensino primário piauiense entre 1910 e 1947, a partir da legislação, sua dimensão legal imposta a partir de 1910, dentro dos *grupos escolares* implantados no estado, e a dinâmica que levou as variações dessa função mapeadas neste artigo, notadamente os critérios de escolha, remuneração, qualificação e



experiência para o exercício deste, particularmente a mudança no critério de experiência docente para a de domínio de conhecimentos em torno da administração escolar, sobretudo, por intervenção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP.

Assim, envolvendo professores pesquisadores de diferentes instituições (IFRN, UFCG, UFPB, UEPB, UFRN, UFESA, SEC/PB, UFPI) os textos ora apresentados abordam aspectos diversos de práticas educativas, campo de discussão que cada vez mais se afirma e firma nas pesquisas educacionais e historiográficas. Boa Leitura!

Jailma Maria de Lima  
Pós-doutora em História pelo  
PNPD/UFCG e professora do  
DHC/UFRN

Regina Coelli Gomes Nascimento  
Pós-Doutoranda no Programa de Pós-  
Graduação em Direitos Humanos,  
Cidadania e Políticas Públicas(UFPB)  
Professora do Programa de Pós-  
Graduação em História Universidade  
Federal de Campina Grande  
Organizadoras

## "REFÚGIO DAS CRIANÇAS": OS INSTITUTOS DE AMPARO AS CRIANÇAS DESVALIDAS E A ADESTRAÇÃO DE CORPOS NA PARAÍBA (1889-1930)

Azemar dos Santos Soares Júnior<sup>1</sup>  
Edna Maria Nóbrega Araújo<sup>2</sup>  
Joedna Reis de Meneses<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o disciplinamento de corpos das crianças, em instituições de proteção à infância na cidade da Parahyba entre o final do século XIX e início do século XX. A intenção é abordar a História das Crianças a partir das mudanças que vieram atreladas ao conceito de modernidade e que foram construtoras de determinados discursos acerca do corpo da criança não apenas na cidade da Parahyba, uma vez que o período entre 1889 e 1930 pode ser apontado como um momento de efervescência na construção de imagens "modernas" para o mundo ocidental. Quando as transformações de ordem material, advindas da modernização das cidades, vieram juntas às de mentalidade e colaboraram na produção de novas subjetividades para as crianças. Trata-se, portanto, de cartografar a constituição histórica das subjetividades das crianças observando, também, as imagens construídas por discursos tanto da imprensa do período (*A União*, *Revista Era Nova*) como da própria legislação da época. Discursos estes que, ao se apropriarem dos sentidos produzidos pela pedagogia, medicina e polícia, estiveram na base da criação de orfanatos e escolas profissionalizantes durante o período de 1889 a 1930, bem como das diferentes práticas de disciplinarização dos corpos.

**Palavras-chave:** Crianças, modernidade, disciplina.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the discipline of children's bodies in child protection institutions in the city of Parahyba between the late nineteenth and early twentieth century. The intention is to approach the History of Children from the

changes that came linked to the concept of modernity and that were constructors of certain discourses about the body of the child not only in the city of Parahyba, since the period between 1889 and 1930 can be pointed out as a moment of effervescence in the construction of "modern" images for the Western world. When the transformations of material order, coming from the modernization of cities, came together with those of mentality and collaborated in the production of new subjectivities for children. Therefore, it is a question of mapping the historical constitution of the subjectivities of children, also observing the images constructed by discourses of both the press of the period (*The Union*, *Revista Era Nova*) and the legislation of the time. These discourses, when appropriating the senses produced by pedagogy, medicine and police, were the basis of the creation of orphanages and vocational schools during the period of 1889 to 1930, as well as of the different practices of disciplining bodies.

**Keywords:** Children, modernity, discipline.

"É precisamente na época da primeira infância que se formam os futuros homens e operários de boa temperança e tal jaez, cumprindo pois os organizadores e exploradores da actividade humana vir ao encontro desses alfobes, onde se cultivam de facto, legítimas, verdadeiras energias nacionais".

O discurso pronunciado na edição d'*A União* de 26 de março de 1927, contendo as palavras do Dr. Morcovo Filho<sup>4</sup>, fundador do "refúgio das crianças", na Paraíba batizado por *Instituto de Proteção e Assistência a Infância*, responsável por agregar pediatras interessados em cuidar das crianças. Conforme o médico responsável pelo referido instituto, era naquela ocasião, erguido "o nível da nossa cultura, permitindo-nos um justo apreço da

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

<sup>3</sup> Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

<sup>4</sup> Dr. Arthur Moncorvo Filho foi um médico higienista brasileiro. Durante sua longa carreira como médico, que teve início na década de 1880, quando a pediatria era ainda uma ciência nova e em expansão, ele publicou quase 400 obras em defesa da infância que lhe valeram reconhecimento internacional. Moncorvo Filho, um defensor aguerrido da organização de serviços públicos nesta área, criticou o descaso do governo em relação à pobreza no setor urbano, chegando mesmo a calcular o impacto negativo que esta falta de atenção teria acarretado para as crianças do país. Seu objetivo era evidenciar a negligência do governo em relação às crianças e sublinhar o quanto tal postura comprometia o futuro da nação (Cf.: WADSWORTH, 1999: 2).

relativa hygidez humana, que tem seu máximo expoente no aperfeiçoamento da raça, tendência pacífica e equilíbrio moral" (*A União*, 26 mar. 1927). O *Instituto de Proteção e Assistência a Infância*, na Paraíba, seguia os moldes defendidos para os demais estados do país: adestrar crianças, colocá-las sob a norma, disciplinar seus corpos, moldar seus hábitos, civilizá-los, educa-los.

Não seria de todo errado, afirmar, que nas primeira décadas do vigésimo século, os médicos já pensavam na criança como "o futuro do país", seguindo uma lógica do discurso médico eugênico em vigência. Prova disso, são as 3.090 instituições de proteção à infância, existentes na década de 1920 por todo o Brasil. Refúgios que se consagraram "ao civismo, a regeneração de corpos e ao eugênico apostolado" (*A União*, 26 mar. 1927). Embora o discurso médico, naquele momento, estivesse pensando no modelo de crianças que se aspirava, os desafios enfrentados foram bastante significativos para a saúde pública: o combate aos altos índices de mortalidade infantil causada por diarreia e outras doenças do aparelho digestivo, que entre os anos de 1915 e 1920, chegou a doze mil crianças menores de 10 anos de idade; bem como, o número de seis mil crianças falecidas graças a ação da tuberculose.

Dessa forma, o funcionamento de instituições como as de refúgio das crianças, estiveram atreladas ao conceito de modernidade e foram construtoras de determinados discursos acerca do corpo da criança não apenas na capital paraibana,

entre fins do séculos XIX e os primeiros anos do século seguinte. Entendo que o adestramento desses corpos, pelas mais diversas instituições, significou a busca frenética pela construção de imagens "modernas" para o mundo ocidental.

Na cidade da Parahyba<sup>5</sup>, daquele período, os Relatórios dos Presidentes de Estado; jornais e revistas enunciavam os conceitos de urbanização, modernidade, civilização e disciplina influenciaram no cotidiano das crianças. Quando, diferentes discursos, ao se apropriarem dos sentidos produzidos pela pedagogia e medicina, estiveram na base da disciplinarização dos corpos das crianças.

Portanto, esse artigo tem por objetivo analisar alguns discursos produzidos por instituições de assistência à criança na Paraíba, que apresentavam em seus escritos o disciplinamento de corpos, como propõe Michel Foucault (2000). Corpos que eram submetidos a regras, normas de condita, códigos de posturas, disciplina que educava, castrava, posicionava, detinha. Discursos que circulavam nas páginas da imprensa paraibana, e, que ganhava fôlego na leitura de uma elite letrada que tinha acesso a tais periódicos. Analisar esses discursos, foi possível graças ao mergulho na História Cultural, que sendo a mais eclética (Cf. BURKE, 2013), viabilizou a introdução dos estudos de novos sujeitos, outros objetos no *metier* do historiador.

## **Corpos contidos: o amparo aos menores desvalidos**

<sup>5</sup> Hoje, João Pessoa.

Ao abrir os jornais em circulação nas ruas da capital paraibana, os leitores podiam se deparar constantemente com publicações que falavam sobre as instituições de caridade voltadas aos cuidados de crianças nas primeiras décadas do século XX. A *Santa Casa de Misericórdia*, o *Asilo de Mendicidade*, a *Assistência Municipal*, o *Orphanato Dom Ulrico* e o *Instituto de Proteção e Assistência a Infância*<sup>6</sup>, constituíam “verdadeiro padrão de glórias da nossa modesta Parahyba” (*A União*, 07 mai. 1930). Dentre os diversos serviços oferecidos por essas instituições estava a atuação da *Polyclinica*, e responsável por “acudir milhares de crianças, que se não forem atendidos pelos médicos, acabarão por perecer” (*A União*, 07 mai. 1930), e da *Maternidade*, responsável por atender a mulher “desfavorecida de recursos, e, que assim, possa ter um leito para descansar” (*A União*, 07 mai. 1930). Essas instituições, em sua maioria, recebiam contribuições financeiras do governo municipal e estadual, bem como, o auxílio de caridosas senhoras, consideradas “Damas Protectoras”, das bênçãos da Igreja Católica e a supervisão de médicos que consideravam esses “estabelecimentos de amparo aos menores desvalidos muito bem organizados, com prédios novos, pavilhões separados, higienicos e assaz confortáveis” (*A União*, 07 mai. 1930).

As diversas instituições estavam preocupadas não apenas em formar corpos disciplinados, educados e civilizados, mas em combater as características que iam de encontro a modernidade que de

almejava nos primeiros anos do século XX. O objetivo dessas instituições estavam além do fato de retirar as crianças das ruas: visavam criar cidadãos saudáveis. A orientação, que começa a ganhar fôlego na Paraíba do início do século XX, já estava na ordem do dia na Capital Federal desde meados do oitocentos.

No livro *Ordem Médica e Norma Familiar* (2010), Jurandir Freire Costa procurou explicar a construção da família burguesa do Brasil no século XX, a partir das intervenções da medicina social e de sua política higienista. Nesta obra o autor destacou o papel dos médicos higienistas que vão se voltar para o interior da família principalmente para os corpos do casal, através da intervenção do médico familiar e do corpo das crianças, a partir da educação higiênica escolar. Ainda no final do século XIX, mais precisamente em 1880, fundava-se na capital federal a primeira *Instituição de Proteção e Assistência a Infância*, pelo Dr. Moncorvo Filho, tornando-se na década de 1920 um “centro administrativo responsável pela coordenação de todas as outras organizações criadas por Moncorvo e do qual emanavam suas campanhas de educação e assistência. No início de fevereiro de 1921, o médico já havia organizado dezessete agremiações deste gênero, espalhadas por todo o Brasil” (WADSWORT, 1999: 3).

De acordo com os relatos de James Wadsworth (1999) as instituições de proteção a infância deveriam ser uma organização que capaz de inspecionar e regular as amas de leite, estudar as condições

<sup>6</sup> No prédio onde funcionou o *Instituto de Proteção e Assistência a Infância Paraíba*, na Avenida João Machado no bairro de Jaguaribe, hoje funciona o Hospital São Vicente de Paulo.

de vida das crianças pobres, providenciar proteção contra o abuso e a negligência para com menores, inspecionar as escolas, fiscalizar o trabalho feminino e de menores nas indústrias. Seus outros objetivos eram: campanha de vacinação, disseminação de conhecimentos sobre doenças infantis, como a tuberculose; criação de institutos orientados para a assistência da criança, fundação de um hospital para menores carentes, manutenção do Dispensário Moncorvo e a criação de outras instituições semelhantes, além do estabelecimento de cooperação com os governos federal, estadual e municipal, visando à proteção dos jovens e apoio a todo tipo de iniciativa que pudesse maximizar a proteção à infância.

Com o advento da República diversas instituições foram mantidas em caráter assistencialista e com ações sócias educativas voltadas para crianças pobres. Um desses modelos considerado importante foi o de *Asilos*, padrão que vinha sendo mantido desde o período colonial (GONÇALVEZ, 2013: 369). Este tipo de instituição possuía “um caráter caritativo com grande influência de ordens religiosas, isolando as crianças da sociedade com intuito de preservá-las dos vícios sociais, mas também, retirando da sociedade aqueles indivíduos indesejáveis” (RIZZINI, 1993: 51). Assim, apesar dos esforços de médicos higienistas preocupados com o cuidado com a infância, o governo parecia não estar muito disposto a ajudar:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de

educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN JR, 2000: 8).

Percebam que há no discurso acima uma proposta de negar as instituições em defesa da criança pobre. É como se o currículo proposto para as instituições de assistência à infância fosse oposto à da escola: a primeira seria para pobre que deveriam continuar pobres, disciplinados, porém submissos; enquanto a escola seria libertadora, responsável pela salvação do corpo e da alma. O discurso defendido pelo debate internacional [europeu], incentivava a não participação do estado em defesa dos desvalidos infantis. Assim, os investimentos de médicos higienistas em defesa da infância sempre partiram de iniciativas individuais, reivindicando constantemente auxílios por parte do Estado.

Na Paraíba, por exemplo, o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância*, fundado em 01 de novembro de 1912, foi constituída a partir de uma iniciativa civil sem fins lucrativos, com seu funcionamento regulamentado através de um estatuto social. Foi fundado pelo médico Walfredo Guedes Pereira<sup>7</sup>, que trabalhou no *Instituto de Proteção e Assistência à Infância* do

Rio de Janeiro sob a supervisão do Dr. Moncorvo Filho. Ao chegar à Paraíba sentiu a falta de uma Instituição congênere em seu Estado de origem. A partir daí, reuniu-se a um grupo de homens considerados "de boa vontade e dedicados ao bem comum", responsáveis por fundar Instituto de Proteção e Assistência à Infância da Paraíba (IPAIP). Nos seus primeiros quatro anos de vida, até 13 de maio de 1960, foi administrado alternadamente, e em consonância aos ideais dos seus fundadores e colaboradores, nas pessoas dos médicos Dr. Walfredo Guedes Pereira, Dr. Flávio Maroja<sup>8</sup>, Dr. Manoel Tavares Cavalcante e Dr. José Ferreira de Moraes.

A iniciativa privada sentia a necessidade manter ações que contribuiriam para o combate da criminalidade e dos vícios que as crianças pobres estavam vulneráveis. Dessa forma, as diversas instituições de caridade voltada para as crianças visavam retirá-las da margem e dar-lhes aproveitamento através da educação e da disciplinarização de seus corpos. Acreditavam que assim, teria mais proveito para a sociedade paraibana.

Historicamente, alguns lugares foram sendo construídos e destinados às crianças. Vejamos a publicação de 01 de novembro de 1921, da *Revista Era Nova*:

Este é com effeito, o mais bello padrão de glorias que a alma christã da Parahyba moderna erguiu à causa da civilização. Só agora nos lembrou desobrigar-nos para com a creança, reconhecendo o seu valor efficiente no mundo, a sua funcção social no futuro, rehabilitando-a vida e integrando-

a na sociedade como elemento consciente e força apta ao trabalho. O século da creança é, pois, o século da civilização.

Civilizar, ordenar, educar. Pareciam ser palavras de ordem acerca das crianças. Sua função social estava atrelada a capacidade de tornar-se cidadão, defender sua terra, cultivar o civismo, incutir novos hábitos, divulgar a eugenia, ser limpo. Afirmar que o século era da criança, não queria dizer necessariamente que a criança deveria ser apenas valorizada, mas sim, lapidada, esquadrinhada, moldada, educada, colocada sob a norma. Investir na infância, passou a ser uma possibilidade defendida pelos médicos, como sinal de modernidade e educação. A escola, passou a ser por excelência, o lugar da disciplina.

Nas escolas, na passagem entre o século XIX e o século XX, as crianças passaram a vivenciar experiências de si que modificaram sua relação consigo mesmas. Eram experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitavam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola disciplinava o corpo e a mente. Castrava hábitos. Desejava gestos sutis. Exercitava músculos. Defendia a moral. Lapidava desejos. Ensinava a querer. Constituía cidadãos defensores de sua Pátria.

A defesa de que as instituições educacionais e outros mecanismos eram indicados para a educação da criança foram idealizados nas exposições internacionais, que ocorreram em diversos países desde a *Exposição de Londres*, em 1851, e adentraram o

<sup>7</sup> Médico paraibano que graduou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1908. Ainda no Rio de Janeiro, foi interno da *Clínica Médica do Prof. Paes Lemos* e interno do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância* do Rio de Janeiro, sob a orientação do Prof. Moncorvo Filho. De volta à Paraíba, clinicou de 1908 até 1920. Desde cedo envolvido com a política, pertenceu ao grupo dos "Jovens Turcos", juntamente com José Américo de Almeida. Foi prefeito de João Pessoa, à época *Parahyba do Norte*, entre outubro de 1920 e outubro de 1924, quando refez todo o traçado urbanístico dessa capital, abrindo avenidas e praças. Para tanto, serviu-se até do próprio patrimônio, como o terreno da atual Praça da Independência, que pertencia a sua família. Voltou a administrar João Pessoa de janeiro de 1935 a setembro de 1935. Foi também 1º vice-presidente do estado da Paraíba no governo de João Suassuna (1924-1928).

<sup>8</sup> Médico sanitaria nascido na cidade de Pilar. Iniciou o curso de medicina na Faculdade de Medicina da Bahia, concluindo seu curso na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1888, onde defendeu a tese *A talha hypogástrica poderá diminuir as indicações da litrotomia e das diferentes espécies das talhas perineais?*. Contraíu matrimônio com Dona Maria da Purificação Carneiro da Cunha em julho de 1889, união que contribuiu para uma forte presença de Flávio Maroja na política local. Ocupou, enquanto político, os cargos de Intendente Municipal (1889), Deputado à Constituinte Estadual (1891), Deputado à Assembleia (1916-1919) e Vice Presidente do Estado na gestão Sólón de Lucena (1920-1924). Fez carreira médica no Exército, ingressando, por meio de concurso, na área do Corpo de Saúde em abril de 1890. Em 1891, foi promovido ao posto de Capitão e enviado para servir em Goiás, assumindo a direção da Enfermaria Militar. A imagem política de Flávio Maroja é amplamente divulgada como "o amigo do povo", aquele que "cogita o progresso", que "congratula-se com os patricios", que está "vivamente empenhado" e que atende prontamente, "cheio de entusiasmo", a todos. Fundou a Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba; dirigiu a Santa Casa de Misericórdia; foi sócio fundador do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba, que também presidiu por longos anos; foi chefe da higiene do estado da Paraíba e chefe do porto; atuou como poeta publicando na imprensa local seus poemas com o pseudônimo de Gil; amaldiçoou o beijo, pois o achava símbolo de traição e contágio de doenças. Criou ainda diversos periódicos, a exemplo da *Revista de Medicina*, onde publicou uma série de artigos e denúncias sobre a higiene da Paraíba. Faleceu em 1940 (Cf. SOARES JUNIOR, 2011).

século XX. Naquela ocasião, a educação passou a ser identificada como um dos elementos do progresso cultuado, ao lado da eletricidade, das máquinas, das inovações tecnológicas, dos produtos industriais, do cinema e tantos outros ícones da modernidade.

Marca-se também neste período, a entrada triunfal da influência médico-higienista nas questões educacionais. A infância passou a ser uma preocupação médico-pedagógica, realizando um casamento entre medicina e educação que se incumbiram da tarefa de sanear e educar a sociedade. Na Paraíba não seria diferente. Constantemente, discursos acerca da docilização de corpos infantis ganhavam corpo nas páginas da imprensa. Na edição de 05 de dezembro de 1921 d'*A União*, Angelo Parti, defendia que não era possível dar talento nem dinheiro as crianças, em contra partida, era dever da sociedade da época dar "bons pais e bons parentes, boa saúde, boa educação [...] e tudo isso servirá de auxílio positivo na formação da vida de uma criança" (*A União*, 05 dez. 1921). E continuava: "uma boa educação só é possível através de uma boa escola, a contribuição d uma boa escola não pode ser comprada com dinheiro algum" (*A União*, 05 dez. 1921). O desenvolvimento de uma boa educação passava a ser uma responsabilidade médica, que aos poucos, interferiam nos muros das escolas.

Nascia assim, uma preocupação com as relações entre a cidade, à infância, principalmente das crianças pobres na cidade e a

educação. Nestas relações, a disciplina e o trabalho eram elementos fundamentais das instituições, corroborados por um processo de divulgação dos saberes que sustentaram as propostas pedagógicas existentes e, por conseguinte, atravessaram os corpos infantis. Nesse sentido, Soares Júnior (2012: 180), defende que

Dentro da escola, foram tomadas medidas de higiene para a educação do corpo do aluno com a finalidade de conduzi-lo a uma civilização dita saudável, forte, vigorosa, ordenada, higienizada. Uma educação que abriria espaço para a inserção da medicina no ambiente escolar, uma vez que se percebia a escola primária como principal foco de ação daquele serviço considerado profilático. Essa educação visava romper com hábitos ditos impróprios trazidos de casa. A criança deveria aprender bons modos na sala de aula e levar esses hábitos para o espaço do lar, atuando, assim, como educadores de seus familiares. Eram depositadas nos alunos, no ambiente escolar, as regras de higiene, saúde, civilidade, etiqueta, modos, etc., como espaço de socialização infantil. Dessa forma, criavam crianças "bem educadas", que disseminavam, em suas casas, os manuais de boa conduta higiênica. O investimento do projeto de medicalização da escola recaía sobre as crianças, pois estas seriam a nação do futuro. Foi através de normas disciplinadoras de higiene que as crianças passaram a ser educadas.

A elite política e intelectual se voltava para aqueles que detinham a influência sobre o futuro do país, ou seja, as crianças. Para garantir que esses futuros cidadãos fossem gerados e educados em melhores

condições, médicos, juristas e políticos se utilizaram de um conjunto de teses não apenas positivistas mas de fundo higienista. Essas teses já bastante difundidas na Europa e nos Estados Unidos (Cf.: DONZELOT, 1980). As escolas tornavam-se, assim, o lugar da disciplina. Responsáveis por criar corpos dóceis, defendidos por Michel Foucault na obra *Vigiar e punir* (2008), como um corpo sujeito às normas, é por sua vez, um corpo "corrigido", no qual a sujeição moral e física produz uma consciência subjugada. Para tanto, a escola passou a desenvolver disciplinas capazes de tornar os indivíduos, homens, mulheres e crianças, cada vez mais "dóceis e úteis". Formas de conter o corpo que, conforme Soares Júnior (2015: 15), nem sempre são violentas fisicamente, mas capazes de alterar todo um pensamento acerca daquilo que se acreditava ser correto; ou seja, substituir os maus modos, considerados agressivos à civilização pelos bons hábitos impostos por aqueles que governam e se dizem ser porta-vozes da saúde e da educação.

A defesa em torno da sujeição dos corpos infantis a essas instituições de disciplina passaram a ser tão fortemente divulgadas na Paraíba, que constantemente era possível evidenciar na legislação estadual os pronunciamentos em torno do tema. A educação da criança pobre, através do recolhimento e internação em asilos e escolas industriais, passou a ser habitual nos discursos governamentais. Vejamos o documento abaixo:

Falla-se na criação de um Asylo de Orphãos n'esta cidade. Precisa a República de cidadãos uteis, necessarios e que a elevem, e não de vadios e vagabundos. [...] Só a sociedade com as medidas repressivas, que deve tomar, pôde vir em auxilio d'esses entes infelizes, que á continuarem na carreira, que levam de nada servirão para o futuro, e muitos d'elles infelizmente, irão para as cadeias (ESTADO DA PARAÍBA, 1890: 2).

Na citação acima, é possível observar quanto, para as "autoridades" do período, era tênue o fio que separava mendigos, vadios e delinquentes. Para as autoridades governamentais, as crianças deveriam ser colocadas em espaços educativos e "corretivos" para promover a ordem entre os sadios e corrigir os desvios daqueles que vagueavam pelas ruas. Neste sentido, pode-se problematizar: esta foi à lógica de funcionamento das *Escolas de Aprendizes Marinheiros* e a *Escola de Aprendizes Artífices*, criadas na segunda metade do século XIX na Paraíba. Essas escolas assumiram a responsabilidade pela formação de trabalhadores "disciplinados" para atender à necessidade militar, e do trabalho em fábricas.

Retomo Michel Foucault (2008: 126), na perspectiva de mostrar que o advento da modernidade passou a ser visto como construtor de uma nova forma de poder que, necessariamente, não precisava ser exercido por um grupo ou por uma instituição específica, mas que conseguia se fazer presente no cotidiano e no contexto de construção do mundo capitalista.



Para ele, esta nova forma de poder passou a ter um forte desempenho no controle dos corpos e buscava a transformação dos mesmos em dóceis e úteis:

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica - movimentos, gestos, atitude, rapidez. [...] Esses 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 (FOUCAULT, 2008: 126).

Na sociedade capitalista, o corpo e as formas de controle que sobre ele deveriam ser exercidas, ainda segundo Michel Foucault (2008: 127), foram organizadas através da associação da disciplina com a medicina. Desse modo, é importante citar o estudo de foucaultiano sobre o surgimento das prisões, quando ele enfatizou o papel da modernidade e do conceito de razão como provocadores de adestramentos, principalmente dos corpos. O conceito de *disciplina* apresentado, principalmente, na obra *Vigiar e Punir* (2008) é apresentado de forma contundente como sendo um "desses 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" (FOUCAULT, 2008: 126).

Em *Vigiar e Punir* (2008), Foucault descreveu vários processos de disciplinarização dos corpos em diferentes instituições, como colégios, fábricas, oficinas, conventos, hospitais e quartéis, demonstrando que a principal característica de tais instituições é a disciplina corporal. Dentre todas as instituições disciplinares, a escola [e aqui acrescentamos as instituições de proteção à infância que estão para além da escola] possuía a maior abrangência, pois era nela que os indivíduos passavam a maior parte da sua formação, até que estivessem prontos para a vida adulta. Era

[...] nesse momento, os cuidados com o corpo da criança, de homens e mulheres passaram, no espaço escolar, a fazer parte do projeto de medicalização da escola, educação higiênica e moralização dos costumes. A escola tornava-se um lugar de disseminação do saber médico, das normas de civilização e moral que doutrinavam corpos, faziam inculcar novos hábitos e viam na infância o lugar correto para essa prática. A medicalização do espaço escolar e do aluno. Na Paraíba ocorreu quase que simultaneamente: à medida que o jornal *A União* publicava reformas na estrutura física das escolas, também sugeria a implantação de disciplinas que higienizassem o corpo e a mente dos alunos (SOARES JUNIOR, 2011: 179).

Também foi a partir da perspectiva de criar corpos saudáveis e "robustos" que os médicos e educadores passaram a incentivar a prática de educação física nas

Escolas. Sobre a educação física na Paraíba, Soares Júnior (2011) apresentou um extenso estudo. Narrou através da imprensa e da legislação paraibana diversos casos em que a disciplina atuava de forma pedagógica na correção de corpos.

De acordo com esse autor, o anúncio do jornal *A União* do dia 22 de janeiro de 1913, o secretário da *Escola Normal*, José Eugênio Lins de Albuquerque, convidava a quem pudesse interessar a se matricular do curso pedagógico. A escola esteve aberta do primeiro ao último dia de fevereiro daquele ano. Um dos pré-requisitos para investidura na escola era o atestado médico, provando estar vacinado ou não ter sido afetado de varíola, e não sofrer de moléstia contagiosa ou incompatível com o magistério. Nesse mesmo ano, as escolas primárias da cidade da Parahyba ganhavam duas novas disciplinas: *Hygienee Educação Physica* (SOARES JUNIOR, 2011: 179).

Nesse sentido, a educação física passou a ser pensada

[...] por educadores como uma prática que modificava os hábitos das crianças e dos jovens, fabricando um corpo saudável e reprodutor de uma sociedade sã, somando-se à educação moral e cívica -, indispensável na construção do indivíduo polido e contido - e à educação intelectual, gerando a idéia de que o sujeito instruído é melhor, possui uma cognição superior aos que não frequentamos bancos escolares. Para conscientizar a população sobre o cuidado do físico, até mesmo o cinema era utilizado como veículo propagador da saúde e da beleza. Nesse cenário de vertigem e de velocidade, as inovações

tecnológicas invadiam o cotidiano da família num surto ainda não visto antes, multiplicando-se o número de pessoas que se adaptavam aos novos circuitos de lazer, de prazer e de trabalho modernos, minando por dentro os resquícios de uma cultura dita tradicional, corroendo, como um vírus, as moléculas sobreviventes dos tempos de tradição. O mundo estável pensado por Freyre e assim conceituado em seus escritos era minado com a tecnologia da máquina e do corpo familiar que emergiam. O tempo passado era destruído pelas novas formas de energia que se ampliavam em máquinas, em exaustores, em remédios, em estimulantes, em exercícios físicos, encurtando os espaços, mas distanciando os tempos (passado *versus* presente) (OLIVEIRA, 2003: 8).

O conceito de normalização inundou a discussão sobre a intervenção do Estado numa sociedade vista como "enferma". A medicina ganhou destaque numa nova ordem social que se fundamenta no controle de todo comportamento considerado patológico e os médicos se aliaram aos políticos no sentido de definir as normas que deveriam sanar as doenças sociais que impediam o Brasil de entrar na modernidade<sup>9</sup>.

Nesse sentido, pode-se observar campanhas através da imprensa chamando a atenção da população para os cuidados com as crianças. De acordo com Iranilson Buriti de Oliveira (2013: 11),

no intuito de narrar uma história distinta, com final feliz para o Brasil, os nossos "homens da ciência e da pena", especificamente nossos médicos em conjunto com os governantes, lançaram seus olhares sobre a

sociedade e mais especificamente sobre as suas "mazelas", a gente pobre, degenerada física, moral e racionalmente. Foi sob esse olhar investigativo, lançado a este público alvo, que um sujeito silenciado, passou a ser notado e percebido por esses homens e seus saberes. Adquirindo visibilidade em seus dizeres, a criança e a fase da vida a que está inserida, a infância, foi visualizada tanto como a origem de nossos males quanto a nossa cura, nosso remédio.

A noção de infância, construída a partir dos discursos governamentais e médicos estabeleceu, "uma nova forma de pensar, de sentir, perceber e representar a infância". Em consonância com os discursos de modernidade e civilização, aconteciam campanhas através da imprensa para diminuir a mortalidade infantil, que chamavam à atenção para a necessidade de criação de espaços destinados a recolher as crianças recém nascidas que eram jogadas "[...] nos monturos ou nas ruas mortas ou abandonadas por suas próprias mães [...]", bem como, campanhas pela criação de orfanatos e asilos para as crianças abandonadas.

Conforme Furlaneto (2008) infância pode ser tratada enquanto uma categoria social e historicamente construída. O sentimento da infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade, fazendo com que acreditemos na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Philippe Ariès (1978) afirma que a

particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes.

Para Barbosa e Magalhães (2010) toda essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes esteve ligado ao modelo de civilidade da época, e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta. Porém, no início do século XVII, surgiu um novo conceito sobre comportamento, além de uma literatura pedagógica destinada não somente às crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. É importante mencionar que até o final do século XVIII, as escolas não eram particularmente frequentadas por crianças de acordo com a faixa etária. Os centros (como eram chamados) acomodavam pessoas de qualquer faixa etária devido seu objetivo ser de caráter mais técnico que pedagógico, dessa forma somente os jovens é que começaram a se matricular nas escolas. Assim, historicamente a preocupação com a infância nem sempre existiu. Apenas no momento em que percebeu-se que "a plantinha precisava ser regada" para crescer saudável, foi que a atenção dos médicos,

intelectuais, professores e do Estado, voltou-se para as crianças.

A solução para enfrentar os problemas do abandono, da pobreza e da marginalização, foi baseada no conhecimento científico e colocada em prática pelos médicos, através da intervenção no corpo infantil: “[...] dar assistência médica e proteção à infância significava também evitar a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes” (RAGO, 1985: 121).

Neste período, surgiram os espaços destinados a “recolher” as crianças abandonadas das ruas. Porém, até que ponto a criação de um Orfanato ou asilo seria suficiente para resolver o problema dos menores abandonados? Depois de sua criação, deixaram de existir crianças pelas ruas a mendigar a caridade cristã da sociedade paraibana? Esconder as crianças no asilo, excluí-las do convívio social, resolveria os seus problemas? A medicina mostrava preocupação diferenciada em relação aos filhos da elite, cujo objetivo era torná-los robustos, fortes, saudáveis. Enquanto com a criança pobre a preocupação era retirar das ruas, tornar seus corpos dóceis e úteis para o trabalho.

A perspectiva da clausura aponta para a construção da imagem da criança pobre associada ao conceito de delinquente. Associações estas que foram cristalizadas nos discursos veiculados pela imprensa do período e corroboraram com a construção dos mecanismos discursivos que levaram a sociedade a ter uma perspectiva determinista acerca das crianças pobres e abandonadas: ser pobre e abandonado era se ver assujeitado

ao adestramento físico e mental para atender às ditames da civilização, tendo em vista que “o século da creança é, pois, o século da civilização” (*Era Nova*, 01 nov. 1921).

“Já houve quem dissesse que na Parahyba, pelos seus institutos de caridade e pelo espírito generoso e hospitaleiro, está muito aquém dos demais Estados brasileiros” (*A União*, 13 mai. 1930). Assim, encerrava seu discursos, o Dr. Walfredo Guedes Pereira, acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos institutos de proteção à infância em terras paraibanas. A atuação desses institutos eram constantemente saudados como “verdadeiro espírito de fé e patriotismo”, “elevação de um povo”, “benemerência imperecível da sociedade paraibana”. O discurso esteve diretamente antenado a razão médico-eugênica em voga na época. Higienizar a sociedade, retirar as crianças das ruas, dar-lhes um sentido, educar seus corpos... foram tarefas adotadas por esse médicos e políticos como a “salvação da nossa gente”.

É certo, que o tema carece de uma pesquisa mais aprofundada, para entender, por exemplo, como eram realizados no interior dessas instituições o processo de disciplinamento de corpos e mentes. Sabemos ainda, que a maioria das pesquisas realizadas na Paraíba sobre o disciplinamento de corpos, estão diretamente ligados as escolas. Assim, apresento uma lacuna acerca do tema, no que diz respeito a esse processo em instituições como os diversos “refúgios das crianças” na Paraíba.

Os discursos publicados na imprensa, revelam apenas as benevolências que tais instituições ofereceram a sociedade paraibana, porém, todas elas recaem em um único item: "retirar as crianças das ruas". O que delas foi feito? Como a disciplina foi conduzida? Quem eram as pessoas que realizavam tais atividades? Quais médicos acompanhavam as crianças? Qual o futuro dos egressos dessas instituições? São questões que carecem de respostas.

A proposta era higienizar a sociedade, curar os corpos das crianças das mazelas sociais, aquecer e multiplicar as reservas de energias. O fato era: "a disciplina precisa ser rígida". Afirmou, em correspondência o Dr. Belisário Penna. Indicou a criação de "ambientes moral próprio a educação, ao amor aos livros, ao controle do corpo, o combate as immoralidades, e o desenvolvimento do espírito político"<sup>10</sup>. Corpos contidos, controlados, vigiados, adestrados. Eis a criança que os refúgios quiseram formar.

<sup>10</sup> *A União*, 12 dez. 1929.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ângela Mendes da. (org) **Pensando a Família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- ARAÚJO, Edna Maria Nóbrega. **Uma Cidade, muitas tramas: a cidade da Parahyba e seus encontros com a modernidade**. Recife: UFPE, 1999. (Dissertação de Mestrado).
- ARIÉS, Philippe. **História da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças Dias. **A concepção de infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Belo Horizonte, 2013.
- BLANCO, Esmeralda. **Mulheres e Menores no Trabalho Industrial**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CHALHOUB, Sidney: **Cidade Febril – Cortiços e Epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- PRIORE, Mary Del. (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.
- PRIORE, Mary Del. AMANTINO, Marcia. (Orgs.) **História do Corpo no Brasil**. São Paulo: editora da UNESP, 2011.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. 2ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- FURLANETTO, Beatriz Helena. **Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico**. IN.: Anais VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR – EDUCERE. Curitiba, PR. 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892\\_632.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892_632.pdf)> Acessado em: 25 de abr. de 2017

GONDRA, José. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância:** da Idade Média à época Contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Façamos a família à nossa imagem.** Recife, 2002, 343f. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti, FREIRE, Leonardo Q. B., SOUSA, Débora da Silva, LOURENÇO, José Maxuel. "A Ordem antes do progresso: o discurso médico-higienista e a educação dos corpos no Brasil do século XX". In: **Fênix. Revista de História e Estudos culturais.** Vol.09. Ano IX. N.1. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2012.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. "Fora da Higiene não há salvação": a disciplinarização do corpo pelo discurso médico no Brasil Republicano. v.4 - n.7 - fev./mar. de 2003.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar:** a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil:** Uma Análise de Sua Construção. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

SANT'AANA, Denise. **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SEVCENKO, Nicolau. **História da Vida Privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOARES JR, Azemar dos Santos. **Corpos hígidos:** o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924). Rio de Janeiro: Editora AMCGuedes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Physicamente vigorosos:** medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942). João Pessoa: UFPB, (Doutorado em Educação), 2015.

SOUSA, Débora da Silva, OLIVEIRA, Iranilson Buriti. "De estrela a sementeira: o Pediatra e sua pena prescrevendo as representações da infância no I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância". In: **VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História:** Ver – Sentir – Narrar Universidade Federal do Piauí – UFPI Teresina-PI. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Graduada no Estado de São Paulo (1890- 1910).** São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

WADSWORTH, James. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência a infância no Brasil. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, 1999.

**RECEBIDO EM 12.12.2016**

**APROVADO EM 14.01.2016**

## **O ENSINO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO ESTADO ENTRE OS ANOS DE 1908 E 1957**

Karla Katielle Oliveira da Silva  
Mestranda em Educação  
Profissional/IFRN  
karlaoliv.ep@gmail.com

Dr<sup>a</sup>. Olívia Moraes de Medeiros Neta  
Professora do Departamento de  
Fundamentos e Políticas da  
Educação/  
olivianeta@gmail.com

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo, consistiu em apresentar os resultados do mapeamento das ações estaduais referente ao ensino profissional, considerando o contexto social e histórico que foram criadas, no período de 1908-1857 no Rio Grande do Norte. O recorte temporal justifica-se pelas reformas de ensino primário do RN que foram implementadas pelos governos estaduais, os quais ocasionaram mudanças na organização da educação norte-rio-grandense, contexto em que se insere o objeto de estudo. O caminho metodológico adotado foi pautado na análise documental por meio do mapeamento dos decretos, das legislações e mensagens dos governadores, na perspectiva da abordagem qualitativa. O mapeamento realizado considerou ainda os seguintes aspectos: o recorte temporal, a quantidade de documentos e os indícios de criação de Escolas Profissionais ou cursos. Esse trabalho, fundamenta-se nos principais autores como: Aquino (2007), Cunha (2005), Ginzburg (1991), Gonçalves (2012), Le Goff (2003). Dos 492 (quatrocentos e noventa e dois) documentos analisados evidenciou-se que as estratégias do Estado do RN referente ao ensino profissional foram através de iniciativas como: a criação de escolas, cursos e subvenções. Diante disso, pretende-se com o presente estudo contribuir para as pesquisas referentes à temática da história da educação. Como também, contribuir para novos debates

para a história da educação profissional norte-rio-grandense. Dentre as ações do Estado do RN foram identificadas as criações de instituições, cursos e subvenções, para o ensino profissional. Observou-se que geograficamente há concentração das escolas e cursos em Natal (RN).

**Palavras-chave:** Ensino profissional. História da Educação. História do Rio Grande do Norte. Pesquisa qualitativa. Período Republicano.

### **ABSTRACT**

The objective of this article was to present the results of the mapping of state actions related to vocational education, considering the social and historical context that were created in the period 1908-1857 in Rio Grande do Norte (RN). The temporal cut is justified by the reforms of primary education of the Rio Grande do Norte that were implemented by the state governments, which caused changes in the organization of education in the state, in which context the study object is inserted. The methodological approach adopted was based on documentary analysis through the mapping of the decrees, legislations and messages of the governors, in the perspective of the qualitative approach. The mapping carried out also considered the following aspects: the temporal cut, the number of documents and the signs of creation of Professional Schools or courses. This work is based on the main authors such as: Aquino (2007), Cunha (2005), Ginzburg (1991), Gonçalves (2012) and Le Goff (2003). Of the 492 (four hundred and ninety-two) documents analyzed, it was evidenced that the strategies of the State of the RN regarding vocational education were through initiatives such as: the creation of schools, courses and subsidies. Therefore, the present study intends to contribute to research on the history of education. As well, contribute to new debates for the history of professional education norte-rio-grandense. Among the actions of the State of the RN were identified the creations of institutions, courses and grants, for professional education. It was observed that geographically there is concentration of schools and courses in Natal (RN).

**Keywords:** Professional education. History of Education. History of Rio Grande do Norte. Qualitative research. Republican period.

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado que tem como objeto de estudo o ensino profissional no Estado do Rio Grande do Norte (1908-1957). Nesse sentido, surgiram as seguintes indagações: Como o ensino profissional é mencionado nas legislações do RN no período de 1908 a 1957? Quais as ações do RN frente ao ensino profissional no período citado? De que forma as escolas profissionais foram organizadas pelo Estado do RN?

Considerando o objeto e as indagações a ele associadas, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como se configurou o ensino profissional no Rio Grande do Norte entre o período de 1908-1957. E como objetivos específicos: identificar as ações estaduais referente ao ensino profissional e mapear as escolas profissionais, considerando o contexto social e histórico que foram criadas.

O recorte temporal justifica-se pelas reformas de ensino primário do RN que foram implementadas pelos governos estaduais, os quais ocasionaram mudanças na organização da educação norte-rio-grandense, contexto em que se insere o objeto de estudo. Nesse sentido, através dessas reformas pretende-se compreender a escolarização primária, bem como a configuração de ensino profissional e as iniciativas como criação de escolas dos governos estaduais.

Em 1908, ocorreu a primeira medida da reforma da educação primária no Rio Grande do Norte com a criação do Grupo Escolar Augusto Severo que tinha o intuito de ser modelo de ensino público para todo o Estado (Decreto nº 174 de 5 de março de 1908) e a criação da Escola Normal de Natal. E em 1957, Dinarte Mariz, reformou o ensino primário através da Lei n. 2171 de 06 de dezembro de 1957 que fixou as bases da educação e a formação do Magistério Primário do Estado.

O caminho metodológico adotado foi pautado na análise documental dos Decretos Legislativos, Regimentos Internos das Escolas, Leis como a de Organização do Ensino Primário, disponibilizados nos arquivos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e no Arquivo Público do Estado.

É relevante mencionar que no período republicano<sup>1</sup>, o projeto de ensino profissional consistia na proposição de uma sociedade voltada para o trabalho do mesmo modo na valorização dos ideais de ordem e progresso da burguesia formada pela elite, urbanização e industrialização. Portanto, era necessária uma redenção moral para os perigosos que eram aqueles considerados ociosos, os pobres, desvalidos por meio do saneamento da pobreza através do trabalho. (CUNHA, 2005).

É importante mencionar que dentre os desvalidos, se encontravam as crianças que eram excluídas socialmente. Por isso o Governo educava preferencialmente para o trabalho aquelas que tinham entre 10 e 13 anos, com a pretensão também de retirá-las da rua para o

<sup>1</sup> De acordo com Boris Fausto (1995, p. 245), o período republicano foi caracterizado por incertezas, tendo em vista os grupos que disputavam o poder e tinham interesses distintos de como organizar o Brasil. Nesse sentido, era basicamente fundamentado em um representante eleito do Estado, o presidente, além do congresso e os cidadãos. Conforme Trindade (2010, p.160) existiam três projetos em disputa na República, após 15 de novembro de 1988: oligárquico, militar e democrático.



aprendizado dos ofícios. (SOUZA, 2012, p. 33).

A República Brasileira definiu dois projetos para a criança: o primeiro voltado para os filhos da elite, por intermédio dos grupos escolares e o segundo para o desafortunado com a Escola de Aprendizes Artífices (EAA). Percebe-se com a reflexão de Cunha (2005) que o período da Primeira República tem projetos nítidos que separam a formação do trabalho, expressando a dualidade da educação.

Dentro dessa perspectiva, para compreender o ensino profissional no Rio Grande do Norte, é relevante assinalar o contexto político e social da educação primária do Estado e as legislações que propuseram mudanças nas cidades brasileiras como a implantação de grupos escolares, reformas de ensino e construção de prédios. Sobre esse aspecto Azevedo e Stamatto (2012) afirmam:

Anunciada a vitória da República de 'Ordem e Progresso', tornava necessária a construção do novo regime. O signo da república deveria ser diretamente relacionado com uma cidade modernizadora, higiênica e bela, e as instituições de ensino primário materializados nos grupos escolares representavam essa escola para a ordem e o progresso. (AZEVEDO, STAMATTO, 2012, p.18).

É significativo sublinhar que, de acordo com o Regimento, no capítulo 1, o Grupo Escolar é definido como reunião de três ou mais escolas que tinham os cursos infantil, elementar e a possibilidade de um complementar. Os cursos eram administrados por professores ou

funcionários das escolas e eram financiados pelos governos estaduais. (RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 05).

Na República, a higiene<sup>2</sup> era associada à modernidade e os grupos escolares tinham o objetivo de difundir os ideais da República. Nesse sentido, a educação segundo Azevedo e Stamatto (2012, p. 24) "deveria ir além da escola, em um processo de difusão de novas regras de comportamento e valores culturais."

As construções de edifícios escolares, em sua maioria, eram financiadas pelos governos estaduais e a suas arquiteturas deveriam ser destacadas em comparação aos outros prédios de administração pública, pois eram orientadas pelas legislações desse período que definiam padrões para suas estruturas. Nota-se com esse aspecto que há uma relação direta entre a urbanização da cidade com os grupos escolares, através da sua estrutura arquitetônica.

Os projetos republicanos no Rio Grande do Norte por meio dos governos estaduais, causaram transformações na escola primária que era assegurada pelas Cartas Constitucionais do Estado. As reformas propostas a partir desses projetos eram fundamentadas na pedagogia moderna; para isso contavam com o apoio dos setores da iniciativa privada, de acordo com os autores:

[...] a cultura de uma educação escolar pública e coletiva conclamava para que os setores da iniciativa privada se empenhassem na expansão da escola primária de contornos

urbanos. Havia, pois, um consenso nesses setores e também no meio popular de que a escola, era por excelência, educadora das novas gerações nas aprendizagens dos conhecimentos culturais, nos hábitos físicos e higiênicos, nas lições morais e religiosas. (ARAÚJO, PAIVA, 2012, p. 154).

É valoroso acrescentar que em 1907, o governador Antônio José de Mello e Souza<sup>3</sup> autoriza por meio da Assembleia Legislativa "Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907 a reformar a educação escolar primária em moldes mais amplos e garantidores da sua proficuidade" (ARAÚJO, 2013, p. 217).

A primeira medida da reforma da educação primária no Rio Grande do Norte foi a criação do Grupo Escolar Augusto Severo que tinha o desígnio de ser modelo de ensino público para todo o Estado. Sobre isso, Azevedo e Stamatto (2012, p. 43-44) ressaltam:

Em 5 de março de 1908 (Decreto nº 174), criava no bairro da Ribeira o primeiro grupo escolar norte-rio-grandense denominado de "Augusto Severo". Na continuação da reforma, restabelecia nesse mesmo ano a Diretoria Geral da Instrução Pública (extinta em 1905), criava novamente a Escola Normal e escolas mistas e instituía os grupos escolares pelo Decreto Nº178, de 29 de abril de 1908, que estipulava o estabelecimento de pelo menos um grupo escolar em cada sede de comarca e uma escola mista em cada um dos outros municípios do Estado (art. 4º).

O Grupo Escolar Augusto Severo tinha como fundamento a pedagogia moderna e do método intuitivo que, segundo Araújo (2013, p. 217), a transmissão dos conteúdos eleitos partia-se do simples para o complexo, da parte para o todo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Sua criação ocorreu no governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913)<sup>4</sup> em que a concepção de ensino primário era pautada na socialização escolar, fundamentada na legislação da educação do período.

Consoante Nestor Lima, em matéria publicada no Jornal A República (1911, p. 03), acerca do Grupo Modelo "a reforma do ensino de 1908, tendo como base principal a preparação técnica do pessoal docente e, portanto, criando a Escola Normal, exigiu dos normalistas a prática do ensino." Ele ressalta ainda que o Grupo Escolar Augusto Severo foi de fundamental importância para essa organização do corpo docente para fins pedagógicos. Essa preparação expressa por Nestor Lima pode ser compreendida como formação para os professores.

Posto isso, a seguir, apresentamos o resultado do mapeamento das iniciativas do Estado do Rio Grande do Norte no que concerne a criação de cursos e escolas de ensino profissional. Vejamos a Tabela 1

<sup>3</sup> Segundo Trindade (2010, p. 168) "[...] a principal marca política do governo de Antônio de Souza foi a alteração constitucional que permitiu o aumento do mandato de governador". Como escritor, jornalista e professor defendeu a educação para minimizar a pobreza do estado.

<sup>4</sup> No Rio Grande do Norte, segundo Trindade (2010, p. 262) a primeira República compreendida entre 1889-1930, foi expressa "politicamente por duas oligarquias: Albuquerque Maranhão e Bezerra de Medeiros." Alberto Maranhão no período de 1908 a 1913 exercia o seu segundo mandato.

**Tabela 1 – Mapeamento de cursos e de Escolas Profissionais de iniciativa do Estado do RN**

<b>Período</b>	<b>Quantidade de Documentos</b>	<b>Criação de Escolas Profissionais ou Cursos</b>
1908-1909	13	Escola Normal de Natal (1908); Escola de Música - Reorganização (1909)
1910-1919	35	Código de Ensino (1911) - Criação de cursos profissionais; Escola Doméstica (1914)
1920-1929	46	Escola Normal de Mossoró (1922); Curso profissional feminino - Grupo Escolar Duque de Caxias em Macau (1929); Escola de Farmácia e Odontologia (1923); Escola profissional do Alecrim - Grupo Escolar Frei Miguelinho (192?)
1930-1939	255	Cria mais uma escola no 2º ano do curso complementar feminino da Escola Normal (1931); Escola doméstica (1937); Liga Artístico-Operária de Natal (1938); Escola Feminina de Comércio de Natal (subvenção do Estado 1938 e 1939); Cursos comerciais- anexos aos seguintes colégios: "Santo Antônio" (para homens), "Imaculada Conceição" (para mulheres) (1935); Curso comercial no colégio "Sagrado Coração de Maria" (para moças), em Mossoró (1935); Cursos femininos foram instituídos no Grupo Escolar "Izabel Gondim" e "João Tibúrcio" (1935)
1940-1949	124	Escola de Serviço Social (1945); Curso primário elementar - artesanato e aprendizagem industrial-agrícola (1947); Faculdade de Direito (1949); Escola Agrícola de Jundiá (1949)
1950-1957	19	Associação de Escoteiros - oficinas de Marceneiro, Tipógrafo e Sapateiro (1951); Faculdade de Medicina (1955); Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Natal (1955); Escola de Engenharia de Natal (1957)
<b>Total</b>	492	Escolas: 12 Cursos: 8 Escolas subvencionadas: 2

**Fonte:** Produção da autora a partir dos decretos e legislações do Estado do RN

Com base nos resultados do mapeamento, é relevante mencionar que a nossa seleção e análise das

fontes consideram o entendimento de documento de Le Goff (2003, p. 536), quando exprime que é escolha

do historiador, parte dos materiais da memória em conjunto com os monumentos, caracterizados como herança do passado. Isto remete a atenção para o processo de investigação em que é necessário problematizar o contexto em que as legislações foram elaboradas e as intencionalidades de seu discurso. Sobre a importância de se considerar o contexto das legislações, Gonçalves destaca que:

Essa opção tem o fato de a legislação, em si mesma, ser uma fonte recorrente, entre os historiadores da educação, sem que o processo de sua construção seja levado em conta. Em algumas pesquisas que tomam as leis como fontes, transparece que elas encerram numa prescrição ou numa norma reguladora, como se fosse passível de ser simulada, antecipada, assumida como neutra e previsível (GONÇALVES, 2012, p. 17).

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa parte de indícios que indicam os vestígios da existência de algo a procurar. Por isso, o pesquisador busca investigar os sinais em seu objeto de estudo. Sendo assim, sobre o método indiciário, Ginzburg (1991) afirma que este atribui sentido e significado aos detalhes, observando minuciosamente as singularidades do conjunto. Por isso, através dos documentos oficiais dos resultados do mapeamento observa-se que os indícios do ensino profissional no Estado do RN são significativos pelas criações dos cursos e de escolas.

Considerando a análise dos decretos e legislações do período em estudo, percebe-se através dos resultados que o estado norte-rio-

grandense criou as escolas profissionais e cursos e utilizou as subvenções, tendo como base o período em estudo e o contexto histórico das instituições de ensino profissional.

Dentre as escolas foram identificadas doze criações de instituições pelo Estado do RN voltadas ao ensino profissional, a saber: Escola Normal de Natal, Escola de Música (através da reorganização), Escola Normal de Mossoró, Escola Profissional do Alecrim, Escola de Farmácia e Odontologia, Escola Operária, Escola de Serviço Social, Faculdade de Direito, Escola Agrícola de Jundiá, Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Natal, Escola de Engenharia de Natal.

Quanto às iniciativas para o ensino profissional, o Estado do RN criou oito cursos: agronomia, zootecnia, agrimensura, belas artes, indústria, comércio, primário elementar (artesanato, aprendizagem industrial-agrícola) e feminino. Observa-se que funcionavam nos Grupos Escolares (Frei Miguelinho e Duque de Caxias), Escolas e Associação dos Escoteiros.

No que se refere às escolas que foram subvencionadas pelo Estado do RN no período em estudo identificam-se duas que possuíam aspecto o de formação profissional: a Escola Doméstica e a Escola Feminina de Comércio.

Com a análise documental pode-se destacar também que o Código de Ensino (1911) foi uma das determinações do Estado no que se refere ao ensino profissional, tendo em vista que uma das propostas se pautava na preparação profissional

do magistério primário de responsabilidade da Escola Normal e do Grupo Modelo, preparação essa custeada pelo Governo.

Além disso, o Decreto-Lei nº 683, de 10 de fevereiro, que trata acerca da implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário, no Governo de Orestes da Rocha Lima (15/01-31/07/1947), no Rio Grande do Norte, vê-se que dentre as suas finalidades, presentes no capítulo 1, refere-se ao propósito de “[...] elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação do trabalho. ” Do mesmo modo, o ensino primário poderá ligar-se a outras modalidades, segundo o capítulo III:

Art.5º – O ensino primário manterá, da seguinte forma, articulação com as modalidades de ensino: 1 – O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial-agrícola. 2 – O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

Sobre o ensino profissional norte-rio-grandense, este era expresso pelas Escolas: Feminina e Profissional do Alecrim. Eram os “únicos setores, através dos quais é difundido o ensino profissional. ” O governador reporta em sua mensagem à expectativa de ajuda do governo federal para a instalação de novos cursos. (RIO GRANDE DO NORTE, 1956, p. 113).

Em 1957, Dinarte Mariz apresenta em sua mensagem o ensino superior que era formado pelas Faculdades de: Farmácia e

Odontologia, Direito, Medicina, Filosofia e Serviço Social. Assinala-se ainda que as duas primeiras Faculdades eram mantidas pelo governo estadual e as demais eram de iniciativa privada. Nesse período, havia a pretensão de abrir uma Escola Politécnica do Rio Grande do Norte para em conjunto com as Faculdades existentes formar os núcleos iniciais da Universidade Norte-rio-grandense. (RIO GRANDE DO NORTE, 1957, p. 131).

É preciso frisar que Dinarte Mariz, reformou o ensino primário, por meio da Lei nº 2171 de 06 de dezembro de 1957. Essa reforma havia sido anunciada por Dinarte Mariz, em sua Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado, em 1º de junho de 1957, num contexto de denúncia de problemas no sistema educacional do Estado. ” (PAIVA, NASCIMENTO, MEDEIROS NETA, VIVEIROS, [2015], p. 16).

O Estado norte-rio-grandense aplicou a Reforma de Ensino no ano de 1959, conforme a mensagem do governador Dinarte Mariz em que menciona os cursos de treinamento realizados pela Secretaria do Estado da Educação e Cultura, como forma de orientação para o magistério diante das modificações propostas na nova lei de ensino. (RIO GRANDE DO NORTE, 1959, p. 54).

Decorrente da Reforma de Ensino no ano de 1957, o governador Dinarte Mariz estabeleceu a criação de Seminário para Diretores e Professores Regionais, o qual foi realizado com a proposta de discutir as problemáticas dos estabelecimentos de ensino. Além disso, na mensagem o governador salientou a expansão das ações da

Reforma de Ensino em outros municípios do Estado.

Portanto tendo em vista, o mapeamento realizado evidenciamos que as estratégias do Estado do RN referentes ao ensino profissional foram efetivadas através de iniciativas como: a criação de

escolas, cursos e subvenções. Geograficamente, há concentração dos cursos em Natal-RN, mas também foi observado que os cursos profissionais também foram criados em municípios do interior do estado do RN como Mossoró e Macau.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rachel Ribeiro de Oliveira. NASCIMENTO, José Mateus. *Sobre as Modalidades de Ensino nos Regimentos da Escola Primária do Rio Grande do Norte (1925)*. Congresso Brasileiro de História da Educação Profissional, Cuiabá, 2013.
- AQUINO, Luciene Chaves. *De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965): configurações, limites e possibilidades da formação docente*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal-RN, 2007.
- ARAÚJO, Iaperi Soares de. *Januário Cicco: um homem além do seu tempo*. Natal: EDUFRN- Editora da UFRN, 2000.
- ARAÚJO, Marta Maria de. PAIVA, Marlúcia Menezes. Que projetos republicanos de escola primária? (Rio Grande do Norte, 1907-1930). In: *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Org. José Carlos Souza Araújo, Rosa Fátima de Souza, Rubia- Mar Nunes Pinto. Araraquara- SP. Junqueira & Marin, 2012.
- ARAÚJO, Marta Maria de. O Estatuto Público da Educação Primária Federalizada: (Brasil e Rio Grande do Norte, 1937-1961). In: *História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional/* Rosa Fátima Souza Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Antônio de Pádua Carvalho Lopes (Organizadores). - Aracaju: Edise, 2015.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Escola da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- BRASIL. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Reforma João Luíz Alves da Rocha Vaz. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Brasil*, Câmara dos Deputados. 1925, p. 20, v. 2.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. A montagem do ensino técnico industrial. In: \_\_\_\_\_. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005. p. 111-150
- GONÇALVES, Irlen Antônio. Congresso Legislativo mineiro e Educação Profissional: leitura partilhada para construção da República. In: GONÇALVES, Irlen Antônio. (Org.). *Progresso, trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-40.

- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: \_\_\_\_\_. *História e memória*. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. 5 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação. 1995, ed.
- INSTRUÇÃO PÚBLICA. *A República*, Natal, p. 1, 04 nov. 1909.
- LIMA, Nestor dos Santos. O Grupo Modelo. *A República*, Natal, p. 3, 2 out. 1911.
- LIMA, Jailma Maria de. *Partidos, candidatos e eleitores: o Rio Grande do Norte em campanha política (1945-1961)*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói, RJ, 2010.
- MENDONÇA, Isaac. *A escrita de uma história de instituições universitárias (Rio Grande do Norte, 1955-1978)*. Natal, 2013. (Texto mimeografado).
- MONTEIRO, Denise Mattos. *Introdução à história do Rio Grande do Norte*. Natal: UDUFRN-Editora da UFRN, 2007.
- PAIVA, Marlúcia Menezes. NASCIMENTO, José Mateus. MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. *Expansão da escola primária no Rio Grande do Norte (1930-1961)*. [2015]. Mimeografado.
- RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Regimento do Grupo Escolar "Augusto Severo"*. Natal: Typographia d'A República, 1909. p. 83-99.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908. Restabelece a Diretoria na Instrução Pública, cria a Escola Normal, Grupos Escolares e Escolas Mistas e dá outras providências. In: *Actos Legislativos e Decretos do Governo (1908-1909)*. Natal: Typographia d'A República, 1909.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 192, de 12 de março de 1909. Reorganiza a Escola de Música. In: *Actos Legislativos e Decretos do Governo (1908-1909)*. Natal: Typographia d'A República, 1909. p. 62-63.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 261, de 28 de dezembro 1911. Cria o Código de Ensino. In: *Actos Legislativos e Decretos do Governo (1911)*. Natal: Typographia d'A República, 1912. p. 90-116.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Mensagem lida perante o Congresso Legislativo pelo governador Antônio José de Mello e Souza em 01 de novembro de 1922*. Escola Profissional do Alecrim. 1922. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720496&pesq=escola%20profissional%20do%20alecrim> > Acesso em: 5 jun. 2016.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento Interno das Escolas Rudimentares*. Natal: Typ. d'A República, 1925a.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento Interno das Escolas Isoladas*. Natal: Typ. d'A República, 1925b.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento Interno dos Grupos Escolares*. Natal: Typ. d'A República, 1925c.
- RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Regulamento do Departamento de Educação*. Natal: Typographia d'A República, [1926?]. p. 122-136.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 440, de 23 de julho de 1929. Cria um curso profissional feminino anexo ao Grupo Escolar "Duque de Caxias", localizado na

cidade de Macau. In: *Actos Legislativos e Decretos do Governo (1929)*. Natal: Imprensa Oficial, [1930]. p. 125.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Juvenal Lamartine em 1 de outubro de 1930*. Natal: Imprensa Oficial, 1930.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada ao Dr. Getúlio Vargas pelo interventor Mário Câmara*. Natal, Imprensa Oficial, 1935.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 411, de 17 de janeiro de 1938. Reforma as Escolas Normais do Estado. In: *Decretos do Governo (1938)*. Natal: Imprensa Oficial, 1939. p. 12-19.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 419, de 28 de janeiro de 1938. Cria uma escola na Liga Artístico-Operária de Natal. In: *Decretos do governo (1938)*. Natal: Imprensa Oficial, 1939. p.23.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 688, de 3 de fevereiro de 1939. Concede subvenção à Escola Feminina de Comércio de Natal. In: *Decretos do governo (1939)*. Natal: Imprensa Oficial, 1940. p.25.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 683, 10 de fevereiro de 1947. Excede a Lei Orgânica do Ensino primário para o Estado do Rio Grande do Norte, dentro das normas estabelecidas pelo decreto-lei federal nº 8.529, de 2 de janeiro de 1947. In: *Atos legislativos e decretos do governo (1947)*. Natal: Departamento de Imprensa, 1948. p. 7-13.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza*. Natal: Imprensa Oficial, 1951.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza*. Natal: Imprensa Oficial, 1952.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza*. Natal: Imprensa Oficial, 1953.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza*. Natal: Imprensa Oficial, 1955.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Dinarte Mariz*. Natal: Imprensa Oficial, 1956.

RIO GRANDE DO NORTE, *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Dinarte Mariz*. Natal: Imprensa Oficial, 1957.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 683, 10 de fevereiro de 1947. Excede a Lei Orgânica do Ensino primário para o Estado do Rio Grande do Norte, dentro das normas estabelecidas pelo decreto-lei federal nº 8.529, de 2 de janeiro de 1947. *Atos legislativos e decretos do governo (1947)*. Natal: Departamento de Imprensa, 1948. p. 7-13.

RODRIGUES, Andrea Gabriel F. *EDUCAR PARA O LAR, EDUCAR PARA A VIDA: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)*. 2007. 306p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2007.

SILVA, Francinaide de Lima. *A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do



Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2013.

SILVA, Lenina Lopes da. *Lembranças de Alunos, Imagens de Professores: Narrativas e Diálogos sobre a Formação Médica*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal, 2006.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. *Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)*. 2012. 225p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2012.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, Eraldo Leme Batista; MÜLLER, Meire Terezinha. (Org.) *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p. 123-154.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. *História do Rio Grande do Norte*. Natal: Editora do IFRN, 2010.

**RECEBIDO EM 19.11.2016**

**APROVADO EM 18.01.2016**

## **INDUSTRIALIZAÇÃO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DO SÉCULO XX**

Karla da Silva Queiroz  
Mestra em Educação (IFRN/Natal).  
karlasqueiroz@gmail.com  
Francisco das Chagas Silva Souza  
Doutor em Educação (UFRN).  
Professor do Programa de Pós-  
Graduação Ensino  
(UERN/IFRN/UFERSA).  
chagas.souza@ifrn.edu.br

### **RESUMO**

Neste artigo, discutimos a relação existente entre o processo de industrialização e de acumulação do capital no Brasil e as políticas educativas de formação profissional postas em prática pelos governos brasileiros ao longo do século XX. Trata-se portanto de uma pesquisa bibliográfica na qual foram consultadas obras de alguns dos autores mais conhecidos nas pesquisas acerca da Educação Profissional no Brasil, em sua maioria filiados a uma perspectiva materialista da história. Para esses pesquisadores, mesmo que a escola possa ser transformadora, ela tem sido usada como meio de reprodução dos interesses do capital.

**Palavras-chave:** História da Educação Profissional; formação profissional; Desenvolvimento; Industrialização; Trabalho.

### **ABSTRACT**

In this article, we have discussed the relationship between the process of industrialization and capital accumulation in Brazil and the educational policies of the professional training put into practice by Brazilian governments throughout the 20th century. It is therefore a bibliographical research in which books of some of the most well-known authors in the Professional Education research in Brazil were consulted, mostly affiliated to a materialistic perspective of history. For these researchers, even if the school can be transformative, it has been used as a means of reproducing the capital interests.

**Key-words:** History of Professional Education; Professional training; Industrialization; Development; Labour

“Entre as lacunas existentes na história da educação no Brasil, a da educação profissional não é das menores”, afirma Cunha (2005a, p. 1), ao introduzir uma de suas obras que se tornou básica para os pesquisadores da história da Educação Profissional no Brasil. Importa destacar que esta é a primeira de uma trilogia escrita pelo autor com o intuito de fazer um balanço nessa história desde os seus primórdios, na época colonial (CUNHA, 2005a, 2005b e 2005c).

Não visamos neste artigo preencher a lacuna destacada pelo autor supracitado, visto que, no nosso entender, espaços, “buracos” na produção historiográfica jamais deixarão de existir. No entanto, concordamos com autor quanto à necessidade de maior produção acadêmica nesse campo, o que parece-nos já estar ocorrendo se considerarmos os trabalhos publicados em anais de congressos e em livros nos últimos anos.

Neste artigo, discutimos um aspecto da história da Educação Profissional no Brasil que é a relação existente entre o incentivo dado à industrialização pelos governos brasileiros no século XX e as políticas educativas de formação profissional desenvolvidas por nossos governantes. Não poderíamos dizer que se trata de um inventário acerca desse assunto, pois isso demandaria maior aprofundamento em termos teóricos-metodológicos e uma amplitude de obras e artigos dados a público.

De uma forma menos ambiciosa, objetivamos apresentar, neste texto, como o desenvolvimento industrial moldou as medidas tomadas por nossos governantes com relação à educação, mais especificamente à formação “profissionalizante”, no sentido do “saber fazer”. Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica na qual foram consultadas obras de alguns dos autores mais conhecidos nas pesquisas acerca da Educação Profissional no Brasil, em sua maioria filiados a uma perspectiva materialista da história.

## **Educar para o desenvolvimento e para o capital**

Em termos socioeconômicos e políticos, as últimas décadas do século XIX foram marcadas por intensas mudanças. Uma das mais importantes foi a ampliação do número de indústrias sobretudo no sudeste do Brasil. Entretanto, destacamos que essa intensificação não tornou a industrialização a base hegemônica da economia brasileira. Na verdade, representava ainda um número modesto de estabelecimentos, visto que o país continuava mantendo uma cultura agroexportadora forte, apoiada especialmente no café. Aliás, Caio Prado Júnior, no clássico *História Econômica do Brasil* (1981), destaca um elemento importante nesse contexto ao relacionar o crescimento industrial aos lucros provenientes da produção cafeeira.

O advento da República germina a discussão em torno de um projeto de país que teria a indústria como base do desenvolvimento da sua economia. Tal proposta, embora

ainda não hegemônica, tinha como argumento a necessidade de superação do atraso e o direcionamento da nação para o caminho do progresso, termo que, segundo Dupas (2006), geralmente é associado à melhorias na vida humana conduzindo-a às existências felizes.

No cenário da implantação da República, as ideias de modernidade concebidas a partir dos princípios positivistas de Augusto Comte, já aqui disseminadas desde meados do século XIX, fortaleceram-se entre intelectuais e políticos brasileiros, que viam no progresso o caminho da humanidade, daí o porquê do lema *Ordem e Progresso* na nossa bandeira.

Porém, o ideal de progresso, impresso à nação pelo governo republicano, apresentava, segundo Queluz (2000), uma dupla conotação. A primeira, estava associada ao crescimento econômico, vislumbrado a partir das inovações proporcionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, tais como: estradas de ferro, mecanização da agricultura, energia elétrica, telefone, entre outros; e a segunda, relacionada à moral, na perspectiva do disciplinamento dos indivíduos mediante a venda de sua força de trabalho.

Paralelo à intensificação da industrialização, especialmente de bens de consumo não-duráveis, da área têxtil e de alimentos, o país também experimentava um crescimento significativo da urbanização. Tais mudanças demandaram o aumento da capacidade de infraestrutura urbana de transportes e edificações, bem

como de qualificação de mão de obra que pudesse ser inserida no mercado de trabalho, conforme observa Manfredi (2002).

Também Fonseca (1961), ao abordar a história do ensino industrial no Brasil, destacou o crescente número de operários nas fábricas, na primeira década do século XX, fato que, por sua vez, exigia um conhecimento especializado para a execução de tarefas. Ou seja, o desenvolvimento industrial tencionou a necessidade de medidas no campo da educação formal, as quais foram materializadas com o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha criou dezenove escolas, denominadas Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos Estados da federação, tendo como objetivo a oferta de ensino profissional primário e gratuito, sob a condução do Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

De acordo com Fonseca (1961, p. 162), o decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi o ponto de partida das ações do governo federal no âmbito do ensino de ofícios. Contudo, vale salientar que, em novembro de 1909, um outro decreto, o de Nº 7.763, revisou o anterior. Assim, Porto Alegre, por já possuir uma escola semelhante às criadas por Nilo Peçanha, não recebeu uma dessas instituições. Exceção foi dada à cidade de Campos, no Rio de Janeiro, que, mesmo não sendo capital, recebeu uma dessas escolas.

Com base nos objetivos apresentados pelo Decreto Nº 7.566/09, Cunha (2005b) questiona

o papel destas na formação da força de trabalho qualificada para fazer frente às exigências da industrialização. Para esse autor, no documento, fica explícita a preocupação do governo em “formar cidadãos úteis à Nação”. Era evidente, segundo esse autor “a pedagogia corretiva que se atribuía às escolas de aprendizes artífices”, ao propor aos educandos “adquirir hábitos de trabalho profícuo”, além do “indispensável preparo intelectual e técnico” (CUNHA, 2005b, p. 66).

Pautados nas ponderações de Cunha (2005b), podemos afirmar que as Escolas de Aprendizes Artífices, na verdade, tinham um duplo fim: por um lado, atender às necessidades de mão de obra qualificada exigida pela indústria nascente e, por outro, estabelecer o controle social e medidas corretivas para um público entendido como de risco aos interesses do país. Portanto, sob a justificativa de oferecer preparo técnico e intelectual para os filhos da classe trabalhadora e os chamados “desfavorecidos da fortuna”, essas escolas visavam disciplinar esse público afastando-o de movimentos de contestação social como o anarcosindicalismo.

Assim, é possível perceber que as primeiras medidas educacionais por iniciativa governamental e de abrangência nacional foram pensadas em apelo a um projeto de desenvolvimento econômico e manutenção das relações de dominação da classe burguesa em detrimento da classe que vive do trabalho, visando sua regeneração, submissão e adequação aos interesses do capital.

Para manter a ordem e contentar os defensores da manutenção do modelo agroexportador na economia brasileira, impedindo-os de se opor ao projeto político baseado na industrialização e na urbanização, o governo incorporou à rede federal os Aprendizados Agrícolas, em 1910, e os Patronatos Agrícolas, em 1918 (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

A partir de 1930, com a crise do modelo agroexportador, a preocupação do governo brasileiro com a industrialização ganha mais força. Para atender às exigências da indústria em expansão e acelerar ainda mais esse processo, era nítida a premência de políticas orientadas para a educação. Nesse sentido, segundo Santos (2011), uma das primeiras medidas do governo provisório de Vargas foi a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930. Dando início à reestruturação do sistema de ensino no Brasil, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que ampliou a estrutura do ensino técnico profissional, necessário à preparação da força de trabalho para as demandas dessas indústrias. Em 1934, essa Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional.

O Governo Vargas, mediante forte intervenção estatal, comprometeu-se com a promoção de um desenvolvimento econômico autônomo, alicerçado na indústria nacional que possibilitasse o ingresso do Brasil no contexto mais avançado do capitalismo. Para que essa expansão industrial se tornasse uma realidade, era pertinente, em paralelo, o desenvolvimento de áreas

como infraestrutura e a produção de insumos. Assim, o avanço incentivado pela indústria de base, pela substituição de importações e pela formação de mercado interno, ganhou força sobrepondo-se ao modelo agroexportador (BRUM, 2003).

Tendo a industrialização como meta, Vargas, no Estado Novo (1937-1945), desenvolveu uma política educacional que legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, pondo em prática uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. Foi criado, como afirma Manfredi (2002, p. 95), "um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas".

Conforme Cunha (2005c, p. 28), a Constituição do Estado Novo, outorgada em 1937, "determinou um papel inédito para o Estado, as empresas e os sindicatos na formação profissional das 'classes menos favorecidas'". O Artigo 129 dessa constituição atribuiu às empresas industriais o dever de formar, nas escolas, os seus aprendizes. Incorporava, assim, uma experiência alemã da segunda metade do século XIX que foi praticada por muitos países industrializados. Além disso, essa Constituição determinava que os sindicatos mantivessem escolas de aprendizes para os filhos dos seus associados (CUNHA, 2005c, p. 28-29).

Para implementar tal dispositivo constitucional, o governo enviou em 1938 um projeto à

Confederação Nacional da Indústria (CNI) e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) visando a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais. A proposta não foi bem recepcionada pelos empresários, que argumentavam o aumento das suas despesas ao terem que pagar salários aos aprendizes e aos mestres, além de gastar com a instalação e organização de oficinas. Diante dessa recusa, o governo baixou o Decreto-lei 1.238, em 2 de março de 1939, obrigando todas as empresas a manter cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores. Além disso, exigiu que as empresas com mais de 500 empregados reservassem locais para a refeição de trabalhadores (CUNHA, 2005c; SOUZA, 2013).

De acordo com Souza (2013), no governo Vargas também haviam dois projetos em disputa: um deles, elaborado pelo Ministério da Educação e da Saúde, propunha uniformizar em âmbito nacional o ensino industrial, tendo como eixo a formação em escolas técnicas; e outro, proposto pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, objetivando uma aprendizagem industrial mais prática, tinha como foco o treinamento e aperfeiçoamento profissional com ligação direta com a indústria e suas necessidades.

Como resultado dessa disputa, o governo criou, por meio do Decreto-lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

(SENAI), atendendo aos anseios dos industriais, e aprovou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que proporcionou a sistematização do ensino industrial transformando os Liceus Industriais (denominação que receberam em 1937 as antigas Escolas de Aprendizes Artífices) em Escolas Industriais e Técnicas. Dessa forma, o ensino industrial passaria a ser ofertado nesses dois ramos: um sob responsabilidade do SENAI e outro sob a condução do Ministério da Educação e Saúde.

Cunha (2005c, p. 45) faz uma ponderação a respeito da montagem do SENAI. Para ele, essa instituição representou uma ambiguidade entre as esferas pública e privada. Do ponto de vista de sua constituição, o SENAI seria uma instituição pública, pois foi criada por meio de um decreto-lei. Porém, visto pela ótica do poder institucional e da gestão dos recursos, o SENAI é inegavelmente uma instituição privada. Ela é dirigida pela CNI mais as federações estaduais de sindicatos patronais embora haja, ao lado dos presidentes de federações ou de sindicatos patronais, dois representantes do governo, um do MEC e outro do Ministério do Trabalho.

Vale assinalar que a Lei Orgânica do Ensino Industrial, juntamente com três outras leis, compunham o rol do que ficou conhecido como o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, a saber: a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial estabelecendo as Escolas Comerciais

e as Escolas Técnicas Comerciais); a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabeleceu a classificação deste ensino em três categorias: as Escolas de Iniciação Agrícola, as Escolas Agrícolas e as Escolas Agrotécnicas); e, por fim, a **Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei Nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que definiu os três** estabelecimentos do ensino normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação).

A reforma trazida pelas Leis Orgânicas do Ensino redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por conseguinte, se até dezembro de 1941, a organização do ensino industrial no Brasil era bastante diferenciada e confusa (CUNHA, 2005c, p. 35), com as Leis Orgânicas, verificou-se a organização do ensino técnico como um sistema, passando a ser reconhecido pelo Ministério da Educação. Entretanto, haviam limitações, pois segundo explica Cunha (2005c), o acesso dos concluintes dos cursos profissionais ao ensino superior só era aceito quando o curso superior pretendido estivesse diretamente relacionados ao curso profissional concluído.

Estas limitações só foram vencidas anos mais tarde com a promulgação das chamadas Leis de Equivalência, que entraram em vigor nas décadas de 1950 e 1960, a partir das seguintes regulamentações: Lei Nº 1.076, de 31 de março de 1950, que assegurava aos egressos dos cursos industrial, comercial e agrícola do 1º Ciclo do ensino médio o direito à matrícula nos cursos clássicos e científicos, mediante aprovação em

exames das disciplinas não estudadas; Lei 1.821, de 12 de março 1953, que ampliou a equivalência concedendo o ingresso no segundo ciclo secundário aos egressos do ensino normal, cursos de formação de oficiais das polícias militares, bem como viabilizou a realização de exames vestibulares em qualquer curso superior; e por fim, alcançando ao menos do ponto de vista legal, a completa equivalência, com Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que possibilitou acesso irrestrito para os egressos dos cursos técnicos ao ensino superior (CUNHA, 2005c).

Com o slogan "Cinquenta anos em Cinco", Juscelino Kubitschek chega à presidência da República munido de um discurso desenvolvimentista e sob a promessa de celeridade no crescimento econômico. Seu projeto político era desenvolver o país a partir da industrialização em ritmo acelerado, com base na indústria de bens de consumo duráveis, sob a condução do Estado somado à empresa privada nacional e à abertura aos investimentos estrangeiros nos setores produtivos, ou seja, incentivando a instalação de empresas multinacionais. Foi dado início, assim, a segunda etapa do processo de substituição de importações no Brasil (BRUM, 2003).

A política desenvolvimentista de JK foi expressa no que ficou conhecido como Plano de Metas, que definia cinco setores aos quais seriam direcionadas as ações governamentais, sendo eles: energia, transportes, alimentação, indústria de base e educação. O ousado Plano

de Metas, julgado um avanço no sentido do planejamento da administração pública, mesmo desconsiderando aspectos mais globais da economia, mostrou-se triunfante em alguns aspectos, especialmente no que tange ao crescimento da economia motivada pelo avanço da industrialização. Com isso, segundo Brum (2003, p. 243) "houve a necessidade de incorporar mão de obra com maior qualificação, inclusive técnica de nível superior".

De acordo com o Plano, o setor da educação primava por um programa educacional para atender às demandas do mercado, atuando como um instrumento a serviço do desenvolvimento do país. Sua prioridade era a formação de técnicos que pudessem atuar nas atividades produtivas. Esta meta, porém, pouco foi cumprida e seus pequenos avanços não foram capazes de provocar alterações significativas no âmbito educacional. Para Brum (2003, p. 241), "o governo JK, em contraponto, teve desempenho medíocre particularmente nos campos da educação e da agricultura". Apesar dessa observação feita pelo autor, não podemos esquecer o grande destaque que o ensino técnico passou a ter com a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias federais, em 1959, a partir de então denominadas Escolas Técnicas Federais. Mais uma vez a ideia de progresso se traduzia no conceito mais restrito relativo à economia.

Num balanço geral da operacionalização do Plano de Metas, percebe-se que o país apresentava sérios problemas que seriam

herdados por governos futuros: a dívida externa, o crescimento da dependência, o aumento da inflação, a crise cambial, a concentração econômica, dentre outros. Somados às turbulências que vinham se processando no plano político e à falta de diretrizes econômicas por parte dos governos posteriores a JK, o país ingressa em uma crise de grandes proporções e passa a apresentar, ainda nos primeiros anos da década de 1960, um substancial declínio do desenvolvimento econômico.

Os governos militares (de Castelo Branco a João Figueiredo – de 1964 a 1985) optaram por uma estratégia de desenvolvimento voltada para grandes projetos nacionais, emergindo a necessidade de executar programas que requeriam mão de obra em massa e qualificada. Daí a revitalização do Programa Intensivo de Mão de obra – PIPMO, cujo treinamento era dado pelas instituições existentes de formação profissional, SENAI e Escolas Técnicas Federais com a finalidade de capacitar trabalhadores rápida e imediatamente. Portanto, conforme Manfredi (2002, p. 104), "os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional". Conforme ainda essa autora, "a perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais, por intermédio do PIPMO e da Lei 6.297/57, que concedeu incentivos fiscais para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional" (2002, p. 104).



Com a volta da estabilidade da economia, as diretrizes econômicas se centraram na expansão da indústria de bens de consumo duráveis, dirigido ao consumo das classes média e alta da sociedade e viabilizada pelos grandes investimentos estrangeiros e do Estado. Reforçava-se a necessidade de formar mão de obra de modo intenso e rápido. Coadunando com esse viés tecnicista, no governo do presidente Garrastazu Médici foi criada a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para reformar o Ensino 1º e 2º graus. Esta Lei promoveu, dentre outras inovações, a profissionalização universal e compulsória para todo o ensino médio, delegando assim à educação a função de qualificar os recursos humanos para atender às necessidades do mercado de trabalho em plena expansão.

A Lei nº 5.692/71 satisfazia os interesses da época ao estabelecer uma interação direta entre a formação educacional e o mercado de trabalho. Alinhava, assim, as políticas educacionais aos interesses internacionais que emergiam à época. Cunha resume as principais mudanças trazidas por essa lei:

[...] essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes*– destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos

exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse grau de ensino. (CUNHA, 2000, p. 181) (Grifo do autor).

Com vistas a responder ao acelerado crescimento do país e atender às exigências do mercado, a referida Lei propunha o aumento do tempo do ensino de 1º grau para oito anos, e, para o 2º grau, de três, a obrigação da qualificação técnica profissional. O objetivo era fornecer, ao maior contingente possível, uma profissionalização unindo os ramos propedêutico e profissional do 2º grau em um único sistema. Além disso, seria possível vislumbrar um maior número de egressos aptos a se inserir no mercado de trabalho e, conseqüentemente, gerar uma menor demanda ao Ensino Superior.

A terminalidade seria a característica básica de um curso de 2º grau, capaz de fornecer aos seus egressos um benefício imediato, que, anteriormente, sem a junção dos ensinos médio e técnico não seria possível. Na concepção dos defensores da reforma, os concluintes teriam agora a possibilidade de alcançar ocupações melhores e ascender econômica e socialmente. As alíneas a e b, do parágrafo 2º do artigo 5º dessa Lei dispõem sobre isto:

terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de

levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

Na medida em que possibilitava ao concluinte o ingresso imediato no mercado, fica notória a tentativa da Lei n. 5.692/71 em superar a crise educacional no Governo Médici e ao mesmo tempo o reconhecimento da importância da educação técnica. Isso diminuiria a pressão exercida pelos grupos militantes estudantis por mais vagas no Ensino Superior e combateria também a frustração daqueles que desejavam se inserir no mercado de trabalho e não queriam ou podiam ingressar nos cursos superiores.

Porém, ao contrário do que se apregoava à época, a realidade foi construída de forma contrária à democratização da educação. Na prática, a compulsoriedade se restringiu às instituições de ensino público nas redes estaduais e federal. Paralelo a isso, "as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites" (MOURA, 2007, p. 12). Para esse autor, a profissionalização compulsória, nos sistemas estaduais de ensino, foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Uma das razões era o empobrecimento que trouxe para a concepção curricular: a formação geral do estudante perdia espaço em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Conforme Cunha (2005c), as críticas à Lei 5.692/71 vinham de todas as direções: dos estudantes, dos administradores educacionais e dos empresários de ensino. Diante dessas pressões, teve início uma série de reformas na referida lei, no intuito de flexibilizá-la. Em função disso, depois de algumas reformas, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 veio flexibilizar ou extinguir a obrigatoriedade da formação profissional no 2º grau ao definir que "A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, *poderá ensejar* habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino" (CUNHA, 2005c, p. 206. Grifos do autor).

Não podemos esquecer que, de acordo com Lira (2009), a política educacional de perspectiva tecnicista da época tinha como suporte básico a Teoria do Capital Humano. Essa teoria, sistematizada pelo economista Teodoro Schultz, nos anos 1950, surge como um desdobramento da teoria do desenvolvimento econômico. Sua tese central é que, além do capital físico – maquinaria – e trabalho, existia um outro elemento essencial para alcançar a compreensão do crescimento da economia. Este fator poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos ou no capital humano.

O conceito de capital humano, segundo Frigotto (1984, p. 41) refere-se ao:

[...] montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e

elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação passa assim a ser considerada como um instrumento do desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social. Conforme observa Frigotto (1984), essa teoria é forjada no seio da disputa entre as classes sociais – burguesia e trabalhadores – e se desenvolve por meio e em benefício dos interesses do capital, sendo disseminada ideologicamente para encobrir a realidade do processo de acumulação e concentração de renda, imprescindíveis à manutenção das relações capitalistas.

Na década de 1980, na tentativa de contornar a recessão instalada, o governo brasileiro centrou os investimentos na industrialização de bens de capital, insumos básicos e mineração, ao passo que empreendeu a redução das importações, estimulou e diversificou as exportações. Estava concluído assim o processo de substituição de importações iniciado ainda na Primeira República. Esse também foi um período de grande crescimento das empresas estatais e importantes incentivos às empresas privadas a partir de financiamentos realizados pelo capital estrangeiro.

Segundo Brum (2005), com a emergência da chamada Nova República, o governo estava diante de dois grandes desafios a serem vencidos: o de implantar o Estado de direito democrático e o de definir um novo projeto de desenvolvimento

para alavancar a expansão econômica e corrigir e promover o equilíbrio social. Norteados por tais desafios, o governo lançou, em 06 de junho de 1986, por meio da Lei nº 7.486, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, este pautado em três metas estratégicas: a implantação de um plano de reforma, o combate à pobreza e o crescimento econômico.

Uma análise na Lei que cria o I PND (BRASIL, 1986), esse projeto de governo tinha como objetivo um amplo enxugamento da máquina pública, restringindo as atividades do Estado à prestação de serviços essenciais, redução dos gastos públicos, descentralização das atribuições e recursos para os estados e municípios, privatizações, democratização do capital das empresas estatais, bem como a renegociação da dívida externa, a redução da inflação e o apoio financeiro ao capital privado. No que diz respeito ao combate à pobreza, a atuação governamental estaria direcionada no sentido de uma melhor distribuição de renda, por meio da valorização salarial e concentração de esforços e recursos financeiros para execução de programas sociais voltados para a redução dos problemas nas áreas de saúde, alimentação e habitação.

Coube à iniciativa privada o desenvolvimento das atividades produtivas que viriam a alavancar o crescimento econômico. Esse novo ciclo de expansão industrial estava fundamentado em um padrão de industrialização que tinha como preocupação central a introdução de novas tecnologias que proporcionassem maior

competitividade no plano internacional e ampliação do mercado interno.

Assim, a indústria nacional, instalada ao longo das três fases do processo de substituição de importações, sem dúvidas foi de extrema importância para a composição da base industrial do país, oferecendo certa solidez ao setor. Entretanto, como destaca Brum (2003, p. 426), o Brasil experimentou, nos anos de 1980, o que se pode chamar de esgotamento da matriz industrial: "a substituição de importações já não tinha mais o dinamismo suficiente para continuar a ser o carro chefe da expansão industrial e econômica do país. Desde então, a sustentação do avanço da industrialização brasileira passou a depender da definição de uma nova matriz industrial".

O desafio que se colocava ao setor industrial era o desenvolvimento consistente de tecnologia de ponta para superar o atraso proporcionado por anos de incipientes investimentos científicos e tecnológicos, como também era necessário um maior incentivo financeiro em educação e na formação de recursos humanos. Para vencer a obsolescência tecnológica, as estratégias expressas no I PND estavam direcionadas para o estabelecimento de redes de criação tecnológica que integrassem centros de pesquisas, universidades e indústrias, objetivando expandir e transferir os avanços alcançados para o setor de produção.

A formação de recursos humanos também recebeu destaque especial no I PND, na medida em que foi destacada a educação em seus

vários níveis e modalidades de ensino e as linhas programáticas de cada um. No item 2.2 do PND, denominado Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau, definiu-se que:

As escolas técnicas federais de 2º grau - industriais e agrícolas - receberão recursos necessários ao reforço e à ampliação de sua capacidade de atendimento, de tal forma que diversifiquem a oferta de habilitações, estendendo-as, tanto quanto possível ao setor de serviços modernos. (BRASIL, 1986)

Para levar a cabo os objetivos básicos aos quais o governo se propunha para o setor da educação, especialmente no âmbito do ensino de 2º grau profissional, foi lançado, em 04 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC). Esse Programa previa a implantação de duzentas escolas técnicas industriais e agrotécnicas em todo o Brasil, dando prioridade às cidades dos interiores dos estados brasileiros, para atender às necessidades do processo de industrialização e possibilitar a formação de profissionais qualificados para o campo, norteados pela política de modernização e justiça social. Assim, esse Programa apresentava como objetivos (BRASIL, 1995, p. 56):

[...] promover a expansão e melhoria do ensino técnico, de acordo com as necessidades do mundo do trabalho em processo de expansão e diversificação, através da implantação de novas escolas em regiões desassistidas e do apoio a instituições de ensino já existentes, possibilitando a universalização de ofertas de habilitações profissionais e também a pré-

qualificação em agropecuária em nível do ensino fundamental.

De acordo com os documentos oficiais, a implantação do PROTEC estava justificada nas alegações de que estas escolas deveriam atender tanto às demandas provenientes da expansão e modernização da indústria, agricultura e serviços, como também ao que o Presidente José Sarney chamou de "reclamos da população jovem por ensino técnico" que possibilitasse seu ingresso no mercado de trabalho e participação social (SARNEY, 1986, p. 412).

Os estudos de Cunha (2005c), ratificados por Frigotto, Franco e Magalhães (2006), entretanto, indicam que a motivação na qual se firmou a implantação do PROTEC, na verdade, não era tão nobre. Segundo esses autores, a intencionalidade para a criação do Programa estava ligada a interesses mais políticos que técnicos e sociais, ficando explícito o critério clientelista em que foi edificado. Na prática, essa investida se configurou como uma estratégia para fazer frente à política educacional de Leonel Brizola, então governador do estado do Rio de Janeiro e concorrente de peso à presidência da república. Esse governador definiu o estabelecimento de quinhentos prédios para escolas de 1º grau para o ensino integral – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), fato que lhe trouxe grande popularidade. Nessa perspectiva, a proposta das duzentas Escolas Técnicas Federais se sobrepunha aos CIEPS em função de seu custo, extensão e valor social. As Escolas Técnicas Federais seriam

mais caras e estariam em todos os estados da federação.

Além de apresentar a proposta de expansão do ensino técnico como suporte em atenção ao mercado de trabalho, também estava delegado a essas escolas, o domínio efetivo da técnica e o aprimoramento dos processos tecnológicos, o que revela a concepção produtivista e tecnicista de educação implantada por meio do PROTEC.

A ideia produtivista aqui expressa se insere na perspectiva da centralidade no mercado, que nada mais é que o próprio sistema de produção capitalista. Partindo do princípio de que as relações sociais são definidas por meio do modo de produção que se estabelece em sociedade, o capital assume sua forma dominante promovendo seus próprios interesses em todas as esferas, não sendo diferente sua interferência nas determinações do sistema educacional e em especial na Educação Profissional. Logo, como relata Frigotto, Franco e Magalhães (2006, p.140), "o grande e fundamental educador é o capital, disfarçado sob a categoria mercado de trabalho".

Sendo o ensino técnico elaborado para satisfazer aos interesses do mercado de trabalho, em outras palavras, do próprio capital, o que estava em pauta não era a organização do sistema educacional para suprir as necessidades da sociedade enquanto coletivo humano, mas sim a organização e satisfação do sistema econômico, a partir da capacitação de recursos humanos ou classe trabalhadora objetivando o aumento

da produtividade e da maximização do lucro.

O caráter tecnicista empreendido ao PROTEC estava impresso na íntima associação do ensino técnico com o desenvolvimento. Publicizado no documento de lançamento como “fator de primeira grandeza para o desenvolvimento nacional” e “instrumento fundamental à melhoria da produtividade nacional” (BRASIL, 1986, p. 414), o ensino técnico deveria ser produtor de tecnologia para que o país pudesse progredir, o que supunha assim a necessidade de massificação, ampliação desse ensino.

Segundo Frigotto, Franco e Magalhães (2006), de fato havia uma demanda por formação técnica a ser resolvida, porém não sob os moldes do paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho e qualificação técnica inscritos no Programa. De acordo com este paradigma, o progresso da ciência e da tecnologia traziam como necessidade a generalizada qualificação da mão-de-obra, ao passo que possibilitaria a ampliação da oferta de emprego, aproximando ao pleno emprego, ou seja, gozando de direitos trabalhistas legalmente adquiridos.

Entretanto, o que se evidenciava internacionalmente e no Brasil, era o desenho de um novo formato de organização do processo produtivo, que flexibiliza as relações promovendo uma redução dos postos de trabalho e a formação de mão de obra excedente, denominado acumulação flexível. Também são características desse sistema de acumulação a reorganização política

e social do Estado com a adesão às políticas neoliberais de enxugamento da intervenção estatal no âmbito social, privatização, descentralização e focalização impostas pelos organismos internacionais. Dessa forma, eram perceptíveis os indícios de que o modelo de ensino técnico pensado na perspectiva da formação de força de trabalho em massa estava desconectado da nova ordem estabelecida.

O novo contexto neoliberal e de acumulação flexível se manifesta no campo da educação sob a exigência de uma qualificação não apenas técnica, mas que pudesse oferecer, como afirmam Frigotto, Franco e Magalhães (2006, p. 145), “uma formação mais complexa, abstratas e polivalentes, para formar trabalhadores subordinados aos interesses do capital”. Assim, estavam postas as novas condições para o retorno da velha conhecida Teoria do Capital Humano, agora tendo como mentores organismos internacionais como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT). Assim, fazia-se da educação uma peça estratégica do grande capital.

Para Frigotto, as instituições escolares se tornam instrumentos a serviço do capital em virtude de sua incompetência:

Sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela

cumpra, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital (FRIGOTTO, 1984, p. 224).

No plano da execução do PROTEC são identificadas duas modalidades de atuação que seriam executadas no ensino de 1º e 2º grau: a construção das escolas e a instalação de equipamentos pelo MEC. Na prática, o programa se materializou de maneira diferente da ideia veiculada oficialmente no programa. Não houve a implantação/construção de duzentas Escolas Técnicas Industriais e Agrícolas, mas, como denominou Cunha (2005c), o que ocorreu de fato foram duzentos convênios beneficiando escolas já existentes e construção de novas estruturas. O primeiro ano de execução dedicado basicamente a recuperação das já existentes, denunciava também o caráter obreirista impresso nesse Programa.

Mais tarde, o MEC se viu obrigado a reconsiderar sua meta audaciosa e a formatação inicialmente planejada. Para tanto, criou, por meio da Portaria Nº 67, de 09 de fevereiro de 1987, um sistema de escolas técnicas no formato de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) equivalentes aos *campi* universitários.

Todos esses replanejamentos, reconduções e as fortes pressões políticas impostas ao governo, resultaram no encarecimento das obras, falta de planejamento no que diz respeito à definição das cidades

contempladas e ausência de condução firme, imprimindo certa morosidade nas construções.

Reforçando essa constatação, como nos mostra o documento Realizações do Ministério da Educação - Período de 85/90, do Governo Sarney (BRASIL, 1990), ao final do seu mandato, identificamos o seguinte cenário: das 77 escolas agrícolas de 1º grau, 46 estavam em funcionamento, embora ainda não concluídas; 22 estavam em andamento; 5 apresentavam obras paralisadas; 1 aguardava recursos e 3 estavam em estudo (BRASIL, 1990). Assim, a proposta de edificação dessas escolas passou para os governos posteriores e aos poucos foram perdendo a prioridade devido à crise econômica e aos cortes nos recursos.

A década de 1990 foi palco de muitas mudanças no campo da educação. Um marco desse período foi a elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96. Com relação à educação profissional, esta também passou por profundas transformações, sobretudo com a publicação do Decreto 2.208/97 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Ney (2006, p. 269-270) faz uma análise crítica dos objetivos desse decreto do governo FHC elencando três pontos:

1.º referido Decreto interpretou a transição entre a escola e o mundo do trabalho como subordinação da escola ao mercado de trabalho. Desse modo, a escola "corre o risco de uma qualificação

profissional fragmentada e técnica, que não garante a possibilidade de educação continuada, mas sim a satisfação do interesse privado imediato”.

2. Da mesma forma que o Sistema S, o Decreto pensava a formação de profissionais aptos a exercer atividades específicas no trabalho, ou seja, preparação direta para exercício profissional. Ensaia-se um processo de “senaização” das escolas. Ao Ensino Médio propedêutico, cabia a preparação para a vida, enquanto à Educação Profissional, a formação apenas para o trabalho.

3. A especialização, o aperfeiçoamento e a atualização do trabalho em seus conhecimentos tecnológicos estão colocados pela ideia de educação continuada. Esta seria alcançada pelo “deslocamento do regime de qualificação para o de competências, pois o regime de qualificação profissional é estático, enquanto o de competências é dinâmico. Neste último, a cada dia o profissional agrega novas competências que irá registrar em seu portfólio”.

As mudanças propostas pelo Decreto 2.208/97 não podem ser entendidas senão dentro do contexto de transformações na acumulação de capital. O processo de acumulação ou reestruturação produtiva, desenhada pelo sistema toyotista de produção, tem como fundamento a utilização

das transformações científicas, tecnologia avançada, flexibilidade, trabalho em equipe, células de produção, envolvimento participativo, trabalhadores polivalentes, multifuncionais, qualificados, bem como a acentuada relação de exploração, redução dos postos de trabalho e pleno emprego.

Para responder às demandas do mercado de trabalho é reforçada a noção de competência. Com base no trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”, o novo projeto educacional, pautado nas competências, apresentava os seguintes aspectos, conforme Araújo e Rodrigues :

[...] a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos (ARAÚJO E RODRIGUES, 2011, p. 17).

Para os autores em tela, o que se anunciava como “novo” era apenas o velho com uma roupagem nova, pois estava ancorado em referências de cunho racionalista (ao gerar a redução da carga horária de cursos e implementa um currículo mais voltado para o saber-fazer que para o desenvolvimento do homem em sua integridade), individualista (ao promover a supremacia do individualismo sobre ações coletivas) e neopragmatista (por descaracteriza a educação do princípio da totalidade, da compreensão histórica que fundamenta a construção do



conhecimento). (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 28).

Como afirmamos no início deste artigo, nossa intenção não era elaborar um estudo aprofundado sobre o delineamento da economia brasileira no século passado e a relação desta com a educação. Nossa preocupação foi menos ousada: preocupamo-nos em refletir acerca de algumas políticas de formação profissional tomadas pelo governo brasileiro para atender aos reclamos do mercado sob o discurso do desenvolvimento e do progresso.

Hoje, apesar do cenário ser outro, não vemos uma mudança de rumo nesse aspecto. Ao contrário:

cada vez mais acirram-se os conflitos entre os projetos societários em disputa. Um, hegemônico, apropria-se com facilidade de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas (KUENZER, 2002, p. 78). O outro, contra-hegemônico, visa reverter esse quadro e implantar uma educação em que o trabalho volte a ser um princípio educativo e se preocupe com a formação integral dos indivíduos, ou seja, pautado no princípio da omnilateralidade. Os dados estão lançados.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de L.; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). **Filosofia da práxis e a didática na Educação Profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 07-43.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 21 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 7.486, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jun. 1986. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/L7486.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7486.htm)> Acesso em: 15 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Realizações do Ministério da Educação período: 85/90 - Governo José Sarney**. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>> Acesso em: 12 de out. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Gestão 1992-1994: Síntese das principais realizações**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000655.pdf>> Acesso em: 21 de nov. 2016.
- BRUM, Argemiro Jacob. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 24 ed. Petrópolis-RJ, 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO. 2005a.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO. 2005c.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO. 2005c.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**: ou progresso como ideologia. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FONSECA, Celso Suckowda. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Cortez. 2. ed. 1984.

FRIGOTTO, Galdêncio; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lúcia (2006). Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 139-149.

KUENZER, A. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica – Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 36, p. 01-10, jun. 2009. Disponível em:

<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica36.pdf>> Acesso em: 01 de dez. 2015.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 259-281.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. (Org.) **A Educação Profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p. 257-280

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções do Ensino Técnico na República Velha**: 1909-1930. Curitiba: Ed. CEFET-PR, 2000. p.17-32.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G.(Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 203-224.

SARNEY, José. Lançamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. **A palavra do Presidente**: discursos e mensagens. Brasília: Presidência da República, 1986. Disponível em:

<[http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/josesarney/discursos/1986/79.pdf/at\\_download/file](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/josesarney/discursos/1986/79.pdf/at_download/file)> Acesso em: 19 set. 2014.

SOUZA, Elisabete Gonçalves de. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. (Org.) **A Educação Profissional no Brasil**: história,

# Mnemosine Revista

Volume 8, n.2, abr/jun 2017

desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p. 123-154.

**RECEBIDO EM 31.12.2016**  
**APROVADO EM 29.01.2017**

## O OLHAR E O SENTIR: AULA DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ana Claudia de Andrade Costa  
Graduanda em Educação/UFERSA.  
Bolsista de Iniciação Científica  
annacosta0305@gmail.com

Kyara Maria de Almeida Vieira  
Doutora em História  
Professora do Programa de Pós-  
Graduação em Cognição, Tecnologias e  
Instituições/UFERSA  
ky.almeida@gmail.com

### RESUMO

Esse texto pretende tecer algumas considerações acerca da aula de campo como metodologia de ensino e aprendizagem, a partir de uma aula que agregou as disciplinas de História das Experiências das Agriculturas e Agroecologia e Economia Solidária do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo/ LEDOC na Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O objetivo principal desse estudo é analisar os caminhos percorridos na aula de campo a partir da revisão bibliográfica sobre o tema e a problematização das experiências da aula durante as visitas à comunidade de Pernambuco (município de Grossos-RN) e à Feira Agroecológica organizada pela Rede de Comercialização Solidária XiqueXique no Instituto Federal do Rio Grande Norte (IFRN) em Mossoró-RN.

**Palavras Chave:** Educação do Campo. Metodologia. Ensino.

### ABSTRACT

This text intends to weave some considerations about the field class as teaching and learning methodology, from a class that added the disciplines of History of the

Experiences of Agricultural and Agroecology and Solidary Economy of the course of Interdisciplinary Degree in Field Education / LEDOC in Federal Rural University of the Semi-Arid. The main objective of this study is to analyze the paths taken in the field class from the bibliographical review on the subject and the problematization of the experiences of the class during the visits to the community of Pernambuco (Grossos-RN) and the Agroecological Fair organized by the Network Of Solidarity Marketing XiqueXique at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN) in Mossoró-RN.

**Keywords:** Field Education. Methodology. Teaching.

O ensino e aprendizagem é um processo que requer envolvimento tanto de docentes quanto de discentes. Para que possa ocorrer, necessita a interação mútua, interesse e esforço de ambos (docentes e discentes). É nessa perspectiva que a metodologia de aula de campo vem corroborar com o processo de aprendizagem e partilha dos conteúdos de forma que agregue teoria e prática em aulas que ocorrem fora das paredes das instituições de ensino.

O objetivo principal desse estudo é analisar os caminhos percorridos na aula de campo a partir da revisão bibliográfica operacionalizadas nas disciplinas de "História das Experiências das Agriculturas" e "Agroecologia e Economia Solidária" e a problematização das experiências durante as visitas à comunidade de Pernambuco, zona Rural da

cidade de Grossos-RN e a visita à feira agroecológica organizada pela Rede de Comercialização Solidária XiqueXique<sup>1</sup> no Instituto Federal do Rio Grande Norte (IFRN) em Mossoró- RN.

Na ocasião foi observado o processo de auto-organização das mulheres da Associação de Mulheres Marisqueiras e Artesãs de Grossos-RN, e como a feira de economia solidária vem se configurando como uma alternativa inovadora de geração de trabalho e renda pautados na economia feminista. Além de identificar como está se dando a relação de interdisciplinaridade desenvolvida nos componentes curriculares supracitados, mediadas através das aulas de campo, que é utilizada como recurso para a contextualização das discussões realizadas na universidade com a vivência de alunos/as da Licenciatura em Educação do Campo (UFERSA-Mossoró).<sup>2</sup>

Uma das principais discussões do curso de Licenciatura em Educação do Campo é sobre a importância da Agroecologia, e a interdisciplinaridade. No nosso curso, essa prática que vem sendo possível a partir das aulas de campo; pensando nessa interação, alguns/as docentes trabalham com essa possibilidade metodológica a partir da qual educandos/as têm contato direto com os sujeitos camponeses. Assim,

Faz-se necessário no processo educativo, de uma leitura mais dinâmica e diferenciada do mundo vivido e percebido. Nesse contexto, a aula de campo na disciplina de história é essencial, pois através dela é possível

identificar de fato o que é estudado em sala de aula, possibilitando dessa maneira para a percepção do aluno, às diversas interações do homem e o seu meio. (ALMEIDA, 2013: 01)

Nesse sentido, no presente texto buscamos dialogar com alguns autores que versam sobre Agroecologia, Feminismo, Economia Solidária, Interdisciplinaridade e Contextualização. Agregando a discussão das aulas de campo como metodologia de ensino-aprendizagem, visando fortalecer os laços identitários com seus lugares de vivência mostrando que é possível associar a teoria e a prática.

## **1. AGROECOLOGIA E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LAÇOS QUE FORTALECEM AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

O desenvolvimento rural no Brasil tornou-se possível devido a algumas políticas públicas que tomaram o enfoque territorial como um dos caminhos para agregar ações em prol de melhoramentos para os povos do campo:

No Brasil, a institucionalização do enfoque territorial se deu, de fato, a partir de 2003, com a criação, da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), ligada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A SDT tem como objetivo superar a pobreza e o baixo dinamismo socioeconômico no meio rural sob a égide de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Para operacionalizar essa estratégia, a SDT criou o Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais

<sup>1</sup> A Rede XiqueXique tem seu embrião em 1999, quando o Grupo de Mulheres Decididas a Vencer, do Assentamento Mulungunzinho, de Mossoró (RN) optou pelo cultivo de hortaliças orgânicas após avaliar várias ideias para gerar renda por meio de um projeto produtivo. A partir daí foi criada a Associação de Parceiros e Parceiras da Terra (APT). A ideia de cultivar hortaliças agroecológicas precisava estar alinhada às formas de comercialização que fossem justas, solidárias, e sem a exploração de atravessadores. O projeto cresceu e em 2003 foi criado o Espaço de Comercialização Solidária XiqueXique, referência para recebimento e venda da produção da agricultura familiar do oeste potiguar. Em 2014 surgiu a Rede XiqueXique, buscando fortalecer unidades familiares, cooperativas, associações e grupos guiados pela economia solidária, pela agroecologia e pelo feminismo (DANTAS, 2005)

<sup>2</sup> A Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) teve sua origem com o Edital n.º. 2, 2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, que definia a criação e/ou ampliação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em quarenta universidades do país. A LEDOC-UFERSA teve início em dezembro de 2013 e oferece as habilitações em Ciências Humanas e Sociais ou Ciências Naturais, tendo o/a aluno/a que optar por uma delas a partir do 5º semestre. Nossos/as estudantes são oriundos/as de comunidades rurais de diferentes municípios, incluindo Mossoró, Angicos, Apodi, Areia Branca, Campo Grande, Janduís, Portalegre, Porto do Mangue, Serra do Mel, Tibau, Itaú e Upanema do Rio Grande do Norte, além de comunidade rural do município de Aracati do Ceará.

(Pronat), em 2003, e, o governo Lula, por meio da Casa Civil, criou o Programa Territórios da Cidadania (PTC), em 2008. Nesse contexto, o Rio Grande do Norte vem se constituindo como um dos estados mais beneficiados pelas políticas territoriais. (JESUS & FERNANDES, 2015: 01).

Esses aspectos influenciaram de forma pontual no desenvolvimento da região Nordeste, posto que contribui para com a inclusão das localidades rurais no esteio do esteio de alguns aspectos do crescimento a nível social e econômico. Essas políticas de desenvolvimento rural chegaram a muitas localidades rurais do Rio Grande do Norte, tornando notório o avanço dos territórios potiguares que, segundo o extinto Ministério de Desenvolvimento Agrário, foi um dos estados que mais teve territórios implantados:

Ao todo, foram implantados dez Territórios Rurais, abarcando os 167 municípios do estado, são eles: (i) Trairi; (ii) Sertão do Apodi; (iii) Mato Grande; (iv) Açu-Mossoró; (v) Alto Oeste; (vi) Potengi; (vii) Seridó; (viii) Agreste Litoral Sul; (ix) Sertão Central; e (x) Potiguaras (JESUS & FERNANDES, 2015: 07).

Foi partindo dessa informação que se propôs à ida ao campo, para conhecermos as experiências de alguns desses territórios e tecermos observações sobre os meios de produção e de economia, como a pesca, o artesanato, a agricultura, dentre outros. Um modelo de economia solidária e agricultura sustentável que, a partir dos programas de desenvolvimento, vem trazendo positivos resultados para os povos do campo.<sup>3</sup>

É importante destacar que esse modelo supracitado vem se contrapor à lógica do agronegócio. De acordo com os escritos de Agra & Santos:

A grande transformação da agricultura brasileira se deu com o processo de modernização, nos anos 60 e 70, caracterizado como excludente e parcial, por ter gerado um modelo dual de produção, situação refletida na atualidade do mundo rural brasileiro e com perspectivas de agravamento diante do processo de globalização. (AGRA & SANTOS, 2001: 1).

Esse modelo de produção mencionado pelos autores diz respeito à chamada "modernização" do campo, que está atrelada a chegada das máquinas, dos produtos químicos junto com o agronegócio, que visa exclusivamente à rentabilidade, o lucro, à máxima produção em menos tempo e com menos gastos. Com isso surgem os questionamentos: essa mudança defendida pelos donos do agronegócio, com um arsenal de máquinas e insumos fertilizantes, seria mesmo a "modernização" e o "desenvolvimento" para os povos do campo?

Os povos camponeses com os quais mantivemos contato pautam uma agricultura limpa, saudável, baseada em princípios agroecológicos, o que significa trabalhar "(...) *envolvendo o solo, o clima, os seres vivos, bem como as inter-relações entre esses três componentes. Trabalhar ecologicamente significa manejar os recursos naturais respeitando a teia da vida*" (PRIMAVESE, 2008: 08).

<sup>3</sup> Sobre as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dos povos do campo e dos territórios rurais, desde que o governo Michel Temer assumiu ilegitimamente a presidência da república, vem tomando medidas que dizem tais políticas públicas. Entre essas medidas está o DECRETO nº 8.865, de 29 de setembro de 2016 que transfere a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário para a Casa Civil da Presidência da República e dispõe sobre a vinculação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA também à casa Civil, e não mais ao Ministério do Desenvolvimento Social. Além, todos os investimentos e projetos de investimentos foram estancados.

Pensando nas grandes transformações que sofreu a agricultura com a chamada "modernização", o Oeste Potiguar vem apresentando uma nova metodologia de produção, a partir da agroecologia, do desenvolvimento sustentável e da economia solidária, que se dá com a articulação entre o saber técnico e o saber popular, valorando o conhecimento de agricultores/as que cultivam a terra respeitando seus limites e colhendo apenas o que ela quer dar. Esse modelo de produção ecológica e solidária visa ainda fomentar as relações de gênero, dando significância ao trabalho das mulheres e questionando as hierarquias que minimizam a importância do trabalho feminino.

Com a economia solidária algumas mulheres potiguares vêm ganhando visibilidade, pois essa forma de comercialização traz estratégias reais de desenvolvimento, respeitando a diversidade, valorizando os diversos saberes. Essa lógica comercial foi perceptível, em ambas as visitas, tanto na Associação de Mulheres Marisqueiras e Artesãs de Grossos-RN quanto na Feira Agroecológica, a visão capitalista ganha uma ressignificação em que a divisão do trabalho baseia-se na relação de quem produz e quem se beneficia, acontecendo uma cooperação mútua.

Na Associação de Mulheres Marisqueiras e Artesãs de Grossos-RN, as mulheres trabalham juntas, pescam o marisco, levam para a cooperativa, fazem a limpeza do produto e o que é vendido é dividido em partes iguais entre as associadas. Diferente do que apresenta o

capitalismo, que vigora o lucro e a competitividade. Infelizmente, esse trabalho ainda não é tão valorizado, pois o consumismo e o individualismo ainda são muito fortes. Mas, a Economia Solidária vem tentando desmistificar esse conceito na comunidade de Pernambuquinho.

Na feira observamos uma interação entre agricultores/as que produzem seus produtos de forma agroecológica, saudável, e de forma solidária, com preços justos que atendem às necessidades do consumidor e do produtor. A agricultura familiar na região vem tornando-se visível, com o apoio da Rede XiqueXique, que recebe os produtos dos/das agricultores/as e revendem nas feiras. Observamos que a Economia Solidária promove soluções coletivas e criativas a partir do compromisso com os sujeitos do campo e com a sociedade.

Destacamos que conhecer as relações de poder e de produção dos lugares a qual estamos inseridos é de suma importância para o ensino-aprendizagem tendo em vista que podemos associar teoria e prática. Ao se tratar de um curso de licenciatura interdisciplinar que está formando profissionais para atuar nas escolas do campo, faz-se necessário uma leitura concisa do meio no qual esses futuros educadores/as vão desenvolver suas práticas de ensino.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que podemos agregar conhecimentos de duas grandes áreas do conhecimento, quais sejam as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza. O fazer interdisciplinar

consiste no diálogo entre as disciplinas, que tornam possível um contato com uma aprendizagem inovadora e desafiadora, tendo em vista que estamos vinculados a um saber disciplinar.

De modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos da história com os da geografia, os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino (...) (BOCHNIAK: 1998, 21 *Apud* BONATO et al: 2012, 03).

E não só é possível associar os saberes das áreas específicas, pode-se fazer um movimento como foi feito na aula de campo: a elaboração de um planejamento das disciplinas de História das Experiências das Agriculturas, com Agroecologia e Economia Solidária. Essa aula, além de fundamental para conhecermos outras realidades, foi possível perceber que podemos fazer um ensino interdisciplinar produtivo, construir um currículo que aborde a interdisciplinaridade como uma metodologia que vai além do ajuntamento de disciplinas, mas possibilita formular um saber mais complexo para a formação dos/as discentes.

## 2. O OLHAR E O SENTIR DA AULA DE CAMPO

Um dos momentos mais emocionantes da aula de campo foi a percepção do quanto o trabalho das mulheres continua no limbo da invisibilidade. Ao assistirmos o

documentário "Curta Agroecologia - XiqueXique"<sup>4</sup> percebemos as dificuldades enfrentadas por algumas mulheres do semiárido nordestino, o quão corriqueiro e presente é o machismo na vida da agricultoras protagonistas do curta metragem. A economia feminista vem justamente questionar essas relações nas quais os homens assumem posições privilegiadas em detrimento da vida dessas mulheres, e acima de tudo contribuir para que o seu trabalho, seja como doméstica, agricultora, pescadora, venha ser reconhecido e valorado.

O aporte da economia feminista é tornar visível a contribuição das mulheres à economia. São pesquisas que consideram o trabalho de forma mais ampla, incluindo o mercado informal, o trabalho doméstico, a divisão sexual do trabalho na família, e integram a reprodução como fundamental a nossa existência, incorporando saúde, educação e outros aspectos relacionados com temas legítimos da economia (FARIA & NOBRE, 2003, p.13).

Nesse sentido é que abordamos a questão de que a aula de campo não pode ser vista tão somente como ferramenta para sair da mesmice. O ambiente no qual vai ser visitado e observado, reflete afeto, representatividade, identidade, experiências. Não é apenas mais um lugar a ser percorrido, uma viagem a ser realizada. Nesse lugar existem vidas e histórias que devem ser respeitadas. Além disso, as aulas de campo podem ser usadas como uma forma de contextualizar com a realidade dos discentes.

Observamos nos ambientes aos quais passamos que aquelas

<sup>4</sup> "Curta Agroecologia - XiqueXique" fala sobre XiqueXique, grupo de agricultoras, pescadoras e marisqueiras do Rio Grande do Norte, que se organizam em uma rede de comercialização solidária de produtos para gerar renda para suas famílias, dar visibilidade ao trabalho feminino no campo e no pescado, enfrentando a violência contra a mulher e preconceitos.



narrativas de vida fazem relação com a nossa vivência. Não adianta trabalhar apenas conteúdos que fujam da realidade de alunos/as. Por que trabalhar uma realidade do Sul se o seu público é do semiárido nordestino? São questões que precisam estar sendo levantadas nas instituições de ensino. Vale salientar que não estamos falando de um processo de ensino-aprendizagem meramente endógeno, que dizime a possibilidade de acessar outras culturas, outras formas de se relacionar e entender o mundo; ou ainda de deter-se no conhecimento balizado no senso comum pelo senso comum. Estamos falando de ser valorizado e reconhecido no âmbito educacional também os saberes e a vivências de alunos/as, fazendo-os ponte para ampliar o entendimento e apropriação do mundo, do conhecimento científico.

Aqui estamos falando da proposta de contextualização educacional, que presume a participação de alunos/as no processo de ensino-aprendizagem, fazendo relação com os conhecimentos já adquiridos. Os/as discentes, nessa perspectiva, são mais do que meros ouvintes; os mesmos passam a ter um papel fundamental, eles/as estarão na condição de protagonistas do seu saber e assim terão, possivelmente, mas subsídios para transformar-se e transformar o mundo ao seu redor. Desta forma,

A educação, como processo de socialização integralizador dos indivíduos ao contexto social, tem sido abordada de diferentes formas na sociedade brasileira, variando com o tempo e o meio.

Atualmente o ensino adquiriu uma tonalidade de que qualquer coisa a ser estudada deve ter relação com o mundo de vida do estudante. Ao formular atividades que não contemplam a realidade imediata dos alunos, formam-se então indivíduos treinados para repetir conceitos, aplicar fórmulas e armazenar termos, sem, no entanto, reconhecer possibilidades de associá-los a seu cotidiano. É importante o educando reconhecer as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais para que haja significado imediato daquilo que ele vê em sala de aula. (LOBATO, 2008)

Com base nessa reflexão compreende-se que o estudo dos povos do campo *in loco* é uma prática metodológica que possibilita significações no que se refere aos termos de contextualização, principalmente com as turmas de Licenciatura em Educação do Campo. Além de ser importante na promoção do contato entre discentes, docentes e a comunidade.

Essa interação (docente, discente, comunidade) pode favorecer ao questionamento do meio rural quase sempre estigmatizado, visto por muitas pessoas apenas como lugares rentáveis por conta das plantações e colheitas. Essa percepção gerou alguns preconceitos. Mas, a passos lentos essa imagem vem mudando, os sujeitos do campo vêm lutando contra títulos como: coitadinhos, atrasados, não modernos, broncos, ignorantes etc.

Isso significa que essas pessoas estão se reconhecendo e se afirmando enquanto povos do campo. Esses espaços são seus lugares de pertença e de vivência, onde

construíram e constroem suas identidades, interligadas às transformações do mundo ao seu redor, convivendo e relacionando-se com elas.

A depender dos possíveis lugares que tais pessoas ocupam em suas comunidades, essas pessoas atravessaram décadas e continuam existindo em convivência com os signos da pós-modernidade, quais sejam: a velocidade das informações; a ampliação do fluxo de pessoas, culturas, mercadorias; o acesso ao aparato tecnológico; a liquidez das relações humanas (VIEIRA: 2016, 03).

A marginalização e a segregação às quais, muitas vezes, alunos/as oriundos do campo são expostos podem ser redimensionadas quando os/as professores/as lançam mão das aulas realizadas para além de suas salas, já que o encontro entre culturas e experiências distintas os/as fazem vislumbrar outras possibilidades de viver, levando os/as mesmos/as a conhecerem outras realidades como, por exemplo, as comunidades rurais de outros/as colegas de turma/curso. O encontro entre realidades distintas/ novas, poderá ser positivo à medida que discentes serão deslocados/as de suas vivências cotidianas e poderão observar que o campo é tão multifacetado quanto qualquer outro espaço. *"Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir*

*novos conhecimentos"* (PONTUSCHKA, 1994: 174).

Nessa perspectiva, a aula de campo, apesar de ser um método que já existe há algum tempo, não se torna retrógrado, ao contrário, é uma metodologia de ensino-aprendizagem que coloca alunos/as em contato com outros espaços. Ou seja, todo e qualquer lugar que possa contribuir para aprendizagem significativa dos alunos/as, que possa associar os conteúdos aos seus cotidianos, pode se configurar num espaço privilegiado para realização de uma aula de campo.

Essas histórias precisam ser contadas, vistas, observadas e ouvidas por todos aqueles que tiverem acesso, a ida desses/as alunas/os ao campo é também uma forma de fazer com que as identidades desses sujeitos comecem a ser valorizadas, e compartilhadas com, para outras pessoas. São recortes de existências, que se completam com a nossa, pois o que aprender, o que ouvir, ou o que ver, não é inacabado, ou estático.

### **3. COMPARTILHANDO SABERES E SABORES DAS CIRANDAS DA VIDA**

A experiência de aula de campo vivenciada pela turma do 7º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi pensada para observar as atividades da feira agroecológica da rede de comercialização solidária XiqueXique desenvolvida no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN-Mossoró), a organização das marisqueiras e o quintal produtivo da comunidade de Pernambuquinho, município Grossos-RN.

Vale mencionar que como se trata de um trabalho cujo objetivo é parafrasear sobre as práticas de ensino-aprendizagem, é de importância fundamental elencar os objetivos específicos das aulas de campo: (A) Observar a feira agroecológica; (B) Compreender como ocorre a logística de comercialização solidária e agricultura sustentável; (C) Observar um quintal produtivo no litoral; (D) Compreender a organização das marisqueiras e como se dá a comercialização de seus produtos; (E) Correlacionar as experiências observadas com as discussões abordadas pelos textos discutidos na sala de aula das duas disciplinas.

As visitas ocorreram nos dias 03 e 24 de maio de 2017. A primeira delas foi a ida ao Instituto Federal do

Rio Grande do Norte (IFRN-Mossoró) numa quarta-feira pela manhã, para observar a feira de Comercialização e Economia Solidária XiqueXique; em seguida participar da reunião do núcleo Mossoró do Projeto de Extensão "GerAção Solidária-mulheres e jovens na economia"<sup>5</sup>. A segunda aula de campo foi na comunidade rural de Pernambuco localizada no município de Grossos-RN. Fomos ao mar observar a pesca de búzios, em seguida visitar o quintal produtivo de Dona Esperança.<sup>6</sup> Logo após fomos à sede da Associação de Mulheres Marisqueiras e Artesãs de Grossos, onde tivemos a exposição do documentário "Curta Agroecologia". Essas experiências serão descritas a seguir.

<sup>5</sup> Projeto GerAção Solidária é um projeto do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que conta dois núcleos – Natal e Mossoró. O seu objetivo é capacitar, fortalecer e fomentar empreendimentos econômicos e solidários constituídos por mulheres e jovens de baixa renda do Rio Grande do Norte.

<sup>6</sup> Todos os nomes das pessoas aqui citadas são pseudônimos para preservar as identidades das mesmas. E todas as fotos são do acervo pessoal das autoras.

### 3.1 VISITA A FEIRA AGROECOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN





Chegamos ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN-Mossoró) às 8:00 horas para observar como se dá o processo de organização da feira agroecológica que é resultado da parceria entre o Projeto GerAção Solidária (IFRN) e a Rede de Comercialização Solidária XiqueXique.

O processo de comercialização que acontece às quartas feiras para os servidores daquela instituição, mas nossa observação constatou que o público está se expandido para os arredores do bairro. Percebemos a presença de consumidores que chegam bem cedo, antes mesmo das mesas serem organizadas com os produtos, e ficam à espera da montagem da feira.

Os produtos são trazidos de algumas comunidades rurais próximas a Mossoró ou de outros municípios circunvizinhos. A variedade consta de frutas, legumes, hortaliças, bolos, tortas, pão de leite de cabra, artesanato, mel, macaxeira, feijão, jerimum etc.

Após observarmos a feira, conversarmos com consumidores e vendedores, nos dirigimos para a reunião do Projeto de Extensão "GerAção Solidária-mulheres e jovens na economia". Iniciamos com uma

rodada de apresentações para que agricultores/as, discentes, docentes, representantes da rede XiqueXique dissessem seus nomes e de onde vinham. Na ocasião foi apresentada a proposta e a gestão da feira por um dos professores coordenadores do projeto. Nesse momento houve a contextualização do surgimento da feira, que teve início em outubro de 2016.

Todos os meses, desde então, há reuniões entre agricultores/as, representantes do IFRN e da rede XiqueXique para avaliar, reorganizar, definir estratégias etc. Junto aos agricultores/as, o projeto e a Rede XiqueXique estão em busca da certificação de seus alimentos para ampliar a comercialização.

Destacamos a importância desse espaço para o ensino-aprendizagem porque além de dar visibilidade aos produtos agroecológicos das comunidades rurais, fazendo um forte trabalho de conscientização da população para um consumo saudável, sem maiores riscos para a saúde, alertando para os graves riscos de consumir produtos com agrotóxico, nos permitiu entrecruzar as discussões feitas em sala de aula sobre as práticas da agricultura, sobre

agroecologia, sobre agricultura familiar e sobre o protagonismo das mulheres nesses espaços.

Dessa maneira, é preciso reconhecer que a agricultura familiar vem distanciando-se da visão de atraso e ineficiência, como também da produção apenas de subsistência e de "aversão" ao mercado, pois tem

buscado estabelecer estratégias de inserção no mercado de maneira sustentável. Diante da perspectiva de sustentabilidade para o espaço rural é que surgem as propostas alternativas de espaço de comercialização como, por exemplo, as feiras agroecológicas. (SANTOS; SIQUEIRA; ARAUJO; MAIA, 2014: 38)

### 3.2 VISITA A COMUNIDADE RURAL DE PERNAMBUQUINHO – GROSSOS/RN



(Quintal de Produtivo de Dona Esperança)/(Caminhada para a Sede das Marisqueiras)



(Dona Rosa, na pesca do marisco)/(Exibição do documentário "Curta Agroecologia" na sede das marisqueiras)



(Chegada à sede da Associação das Marisqueiras e Artesãs de Grossos-RN)

No primeiro momento ao chegar à comunidade fomos observar as marisqueiras em plena atividade na praia. Um trabalho importante, porém, árduo e que não tem valorização. Dona Rosa (uma das entrevistadas) nos falou que chega às 6 horas e vai embora às 10 horas. Nesse intervalo pesca cerca de 2 quilos de marisco, que é repassado para o atravessador por R\$ 7,00 ou 8,00 reais. Quando perguntada por quanto o atravessador vende para o mercado, ela mencionou que custa até R\$ 16,00 reais. É aí que observamos a exploração do trabalho da mulher. Elas que tem todo o trabalho de ir ao mar, pescar, limpar e ganham um valor mínimo pelo produto. A mesma falou que dos seus oito filhos/as apenas duas não são pescadoras ativas.

No segundo momento, depois da ida ao mar, seguimos em direção à casa de Dona Esperança para conhecermos o seu quintal produtivo. Uma mulher admirável pela sua força, e principalmente pelo seu cuidado com a natureza. A mesma relatou sua dificuldade e em manter o seu quintal em virtude da falta de água, por ser difícil o acesso. Mas, com toda essa dificuldade ela não abandona sua produção, em seu

quintal tem de tudo um pouco: mamão, acerola, cheiro verde, pimenta de cheiro, sorgo, capim, plantas ornamentais, dentre outros. Sobre esses espaços, é possível afirmar que

Os quintais produtivos encontram-se adaptadas espécies subutilizadas ou não-domesticadas e uma enorme variedade de espécies locais. Essa diversidade contribui não somente para a segurança alimentar e estabilidade econômica dos agricultores familiares, mas para o equilíbrio do sistema agroecológico como um todo (OKLAY, 2004). Geralmente as espécies selecionadas pelos agricultores para esses espaços são espécies nativas, que apresentam um alto índice de produtividade e uma baixa necessidade de utilização de agroquímicos. (CARNEIRO, CAMURÇA; ESMERALDO; SOUSA, 2013: 137)

Dona Esperança ainda falou que ela mesma cuida de seu quintal: limpa, faz o adubo, faz a agoação. Quando questionada se recebe algum financiamento, ela falou que não, que sua produção é independente, planta porque gosta e que nunca usou nem um tipo de veneno em sua plantação. Ainda afirmou de participar da

associação das marisqueiras por questão de saúde.

No terceiro momento visitamos a sede da Associação das Marisqueiras, vimos o documentário "Curta "Agroecologia", o qual tem como protagonista uma das sócias, Maria Mar, que foi a marisqueira que nos recebeu. Foi um momento muito rico, que observamos inúmeras atividades, tanto da pesca, quanto da apicultura, agricultura. Pudemos observar como o trabalho das mulheres é importante para a agricultura familiar, e como essa auto-organização de mulheres vem transformando a vida das protagonistas. E que a partir de suas produções conseguem complementar a renda de suas famílias. Mas, mais do que isso, elas vão ganhando voz e autonomia sobre suas próprias vidas.

Nesse debate após a exibição do documentário, conhecemos como se deu o processo de construção da Associação das Marisqueiras. Através da Terra Viva<sup>7</sup> foi operacionalizado a construção da sede. Após isso, essas mulheres começaram a se organizar e valorizar o seu produto. Atualmente a associação conta com 10 sócias, 5 delas em atividade. Com as atividades desenvolvidas na sede, a rentabilidade é dividida em partes iguais entre as mulheres, todas têm o cuidado de pescar, limpar para poder passar para o mercado as mesmas. Não passam para o atravessador, elas que comercializam seus produtos, praticando assim a economia solidária e a pesca sustentável, posto que todo processo é feito tendo cuidados com o meio ambiente e a preservação deste.

Nossa cicerone Maria Mar ainda nos relatou que antes era um

grupo organizado e que só há mais ou menos 3 anos foi que conseguiram registrar a associação. Mas que, infelizmente, não tem sua profissão de marisqueira reconhecida, porque é considerada como pesca artesanal, e precisam pagar a taxa da Associação da Colônia de Pescadores para terem seus direitos assegurados.

De fato, foi perceptível que a participação das mulheres, em ambas as visitas, tem uma maioria significativa. Assim, percebemos como o feminismo e agroecologia vem transformando a vida das mulheres, não só financeiramente, mas também socialmente. Nesse sentido pode-se destacar que a economia feminista

É uma perspectiva de análise do campo das ciências econômicas que incorpora as relações de gênero na compreensão do pensamento econômico, considerando centralmente dois elementos: a divisão sexual do trabalho e a invisibilidade das mulheres na esfera de produção, para tanto a economia feminista busca transformar as relações econômicas e sociais, objetivando uma nova forma de organização do trabalho e uma sociedade baseada na igualdade de gênero (DESENVOLVIMENTO LOCAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2010: 25).

Podemos afirmar que essas aulas de campo foram de suma importância para nossa formação profissional e pessoal. Conhecer a realidade dos povos do campo para além de nossas comunidades se constituiu numa importante oportunidade de ensino-aprendizagem no sentido de agregar teoria e prática, mas de também

<sup>7</sup> O CENTRO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR - TERRA VIVA é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos que datada a sua fundação atua na Assessoria Técnico-Gerencial com objetivo ao Desenvolvimento Local Sustentável, utilizando-se de tecnologias alternativas como incentivador de práticas agroecológicas e solidárias, respeitando as relações de gênero e de geração. Constituída em 03 de outubro de 1997, por um grupo multidisciplinar de profissionais autônomos, a Cooperativa de Trabalho para a Agricultura Familiar do Oeste Potiguar. Disponível em <<http://www.terravivarn.org.br/index.php/entidade/que-m-somos>> Acesso em 25 de julho de 2017.

multiplicar nosso arcabouço quanto ao que entendemos por experiências das agriculturas, agroecologia e economia solidária.

Observamos como principais resultados a compreensão da importância da agricultura familiar para a vida humana, além de perceber que as mulheres são fundamentais nesse processo da Agroecologia em busca de valorização dos conhecimentos dos povos do campo. Assim entendemos, ou procuramos entender, que a aula de campo é de fundamental importância para a construção da aprendizagem dos alunos e alunas, e na edificação de um currículo que contemple a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos povos do campo, interligados pelas experiências e vivências de alunos/as em formação docente.

Podemos dizer que a aula de campo é fundamental para o processo de ensino aprendizagem, além de romper com os paradigmas da educação que limita as práticas educativas à sala de aula, traz a possibilidade de transformação para todas as pessoas envolvidas por ampliar os laços e a partilha de conhecimentos.

Pensar na urgência de proporcionar aos discentes o contato com outras e com a sua realidade, é contextualizar conhecimento de maneira que teoria e prática possam ser materializadas partindo das vivências de cada um e de cada uma.

Ao vivenciar as aulas de campo concluímos que não podemos falar em agricultura familiar, agroecologia e economia solidária no oeste potiguar sem destacar a luta o

protagonismo das mulheres, que lutam todos os dias contra as desigualdades de gênero e os tentáculos do capitalismo, pois as experiências observadas tinham como figuras principais as mulheres negras e rurais, mostrando que é possível sim viver de forma saudável e sustentável, mesmo com tantos desafios culturais, econômicos e sociais.

Mediante essas observações podemos dizer que essas experiências precisam ser discutidas não apenas na universidade. Notamos também que ficar apenas no ambiente acadêmico não permite uma educação contextualizada no sentido mais amplo; é preciso ir a campo, conhecer as variadas realidades, e traçar metodologias de ensino, para que essa educação balizada na inter-relação do meio ambiente, com a cultura seja acessado pelo maior número de pessoas possíveis.

Concluindo, as referidas aulas de campo nos fizeram perceber que se faz necessário falar sobre esses povos e para esses povos, para que suas culturas, e saberes atravessem outras fronteiras, e toquem os corações.

A história das mulheres com as quais tivemos contato durante as aulas, é exemplo de perseverança, e inspiração para continuarmos com a luta, fomentando discursões sobre economia feminista, agroecologia, economia solidária, desenvolvimento sustentável, reconhecimento e valorização do trabalho das mulheres.

Mas, mais que isso, essas aulas fizeram perceber o papel fundamental da educação



contextualizada para a formação de pessoas que sejam/ se tornem sensíveis a esses temas e experiências, e possam fazer de qualquer lugar um espaço de partilha de conhecimentos e afetos. Pessoas

que, mesmo quando as agruras da vida e o fazer pedagógico não sejam tão inspiradores, possam fazer com que o olhar e o sentir sejam estimulados para dar 'sentidos' à vida.

## REFERÊNCIAS

AGRA, N. G.; SANTOS, R. F. Agricultura brasileira: situação atual e perspectivas de desenvolvimento. In: *Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural*, 39, 2001, Recife. Anais... Recife: SOBER, 2001. Disponível em: <[www.gp.usp.br/files/denruagribrasil.pdf](http://www.gp.usp.br/files/denruagribrasil.pdf)> Acesso em 23 de Julho de 2017.

Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In. *Revista Camponesa – Revista da Associação de Apoio às Comunidades do Campo do RN – AACCRN*. Ano 2, Nº 3, Dez. 2010.

ALMEIDA, Maria das Graças Batista de. Desbravando Horizontes: A importância das aulas de campo no ensino de história. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_1dat\\_ahora\\_27\\_09\\_2013\\_14\\_52\\_20\\_idinscrito\\_1071\\_26a8c2e64d49ad9bcb2090054f21e0fe.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1dat_ahora_27_09_2013_14_52_20_idinscrito_1071_26a8c2e64d49ad9bcb2090054f21e0fe.pdf)> Acesso em 22 de Julho de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/12\\_01\\_35\\_2414-7116-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_01_35_2414-7116-1-PB.pdf)> Acesso em: 25 jul. 2017.

CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; CAMURÇA, Andréa Machado; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; SOUSA, Natália Ribeiro de. Quintais Produtivos: contribuição à segurança alimentar e ao desenvolvimento sustentável local na perspectiva da agricultura familiar (O caso do Assentamento Alegre, município de Quixeramobim/CE). In. *Revista Brasileira de Agroecologia*. 8(2): 135-147 (2013).

DANTAS, Isolda. A construção da economia feminista na Rede Xique-Xique de Comercialização Solidária. In. *Agriculturas*. Vol. 2, Nº 3, outubro de 2005.

*Desenvolvimento Local & Economia Solidária: caderno de orientação para elaboração de plano de economia solidária*. Natal, RN: AACCRN, 2010. 51 p.

FARIA, Nalu & NOBRE, Miriam (Orgs). *A produção do viver*. SOF, 2003.

*Feminismo em marcha para mudar o mundo: Trajetórias, alternativas e práticas das mulheres em movimento*. Elaboração de textos: Alessandra Ceregatti, Bárbara Lopes, Bruna Provazi, Miriam Nobre, Nalu Faria, Renata Moreno. São Paulo: Pigma, 2015.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. História, Memória e Práticas de Espaço. In. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – ANPUH*. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1497.pdf>>. Acesso em 17 fevereiro de 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JESUS, Clesio Marcelino de; FERNANDES, Vinícius Rodrigues Vieira. **Desenvolvimento Territorial Rural**: análise socioeconômica dos territórios induzidos por políticas públicas no Rio Grande Norte. In. *Anais do XVI ENAPUR – Espaço, planejamento e insurgências*. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <[http://xvienanpur.com.br/anais/?wpfb\\_dl=333](http://xvienanpur.com.br/anais/?wpfb_dl=333)>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

LIMA, Filipe Augusto Xavier, et al. Do convencional ao agroecológico: a experiência de Santa Cruz da Baixa Verde-Sertão de Pernambuco. In. *Revista Brasileira de Agroecologia*. Vol. 9, fascículo 3, pp. 03-20, 2014.

LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização**: um conceito em debate. 2008. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html>>. Acesso em: 25 de julho de 2017

PONTUSCHKA, N. N. *A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares*. São Paulo, 1994. 280 p. Tese (Doutorado em Educação), USP.

PRIMAVESI, Ana Maria. **Agroecologia e Manejo do Solo**. In. *Revista Agriculturas*, vol. 5, Nº 3, setembro de 2008

PRIMAVESI, Ana. *Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais*. São Paulo: Nobel, 1984. (19 exemplares).

RIBEIR, Monica. Rede XiqueXique – sinônimo de resistência. Disponível em: <<https://conexoplaneta.com.br/blog/rede-xique-xique-sinonimo-de-resistencia/>> Acesso em: 26 jul. 2017

SANTOS, Christiane Fernandes dos; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; ARAÚJO, Iriane Teresa de; MAIA, Zildenice Matias Guedes. A Agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. In. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo v. XVII, n. 2, p. 33-52, abr.-jun. 2014.

SANTOS, Maria do Carmo Pereira et al. O incentivo das aulas de campo no ensino de geociências. In. *Revista Eletrônica Novo Enfoque*, vol. 17, Nº 17, pp. 94 –99, 2013.

VIEIRA, Kyara Maria de Almeida Vieira. *História e Memória: comunidades rurais do semiárido nordestino e suas práticas culturais*. Projeto de Pesquisa – PIBIC – UFERSA. Mossoró, 2016.

## SITES

Curta Agroecologia – XiqueXique. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6J\\_49x45ZcM](https://www.youtube.com/watch?v=6J_49x45ZcM)>

Projeto de Extensão “GerAção Solidária-mulheres e jovens na economia”. Disponível em:

<[https://www.facebook.com/pg/geracaosolidariarn/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/geracaosolidariarn/about/?ref=page_internal)>

**RECEBIDO EM 12.02 2017**

**APROVADO EM 14.03.2017**

## **A PORTA GIRATÓRIA DA DIFERENÇA: "QUEM DE NÓS NÃO FOI AINDA AMALDIÇOADO (A) PELA VÍBORA?"**

Dr<sup>a</sup>. Eronides Câmara de Araújo  
Professora da Unidade Acadêmica de  
História  
Universidade Federal de Campina Grande  
erro@oi.com.br

### **RESUMO**

Este texto trata da reflexão de uma experiência em sala de aula como professora de História. Meu objetivo é publicizar as práticas educativas sobre o corpo evidenciada na avaliação da disciplina Tópico Especial ministrada à uma turma de alunos e alunas que entraram pelo Programa PEC-Programa Estudante Convênio. Nessa disciplina trabalhei com a literatura que trata da filosofia da diferença, pensando em ajuda-los a refletir a relação do Eu com o Outro. Como avaliação sugerimos que os alunos produzissem diários, pelo os quais, eles apresentassem o seu Outro. Palavras – chave: Diferença- História- Sexualidade

### **ABSTRACT**

This text deals with the reflection of a classroom experience as a History teacher. My goal is to publicize the educational practices on the body evidenced in the evaluation of the Special Topic discipline given to a group of students and students who entered through the Program PEC-Student Agreement Program. In this discipline I worked with the literature that deals with the philosophy of difference, thinking of helping them to reflect the relationship of the Self with the Other. As an evaluation, we suggest that students produce diaries, by which they present their Other. Key words: Difference- History-Sexuality

*"[...] o problema não é o anormal, a anormalidade e o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal" (CARLOS SKLIAR, 2003, p.35)*

Este texto surgiu das minhas experiências como professora ministrando uma disciplina a alunos e alunas que entraram no curso de história pelo Programa PEC-RP<sup>1</sup>- Programa Estudante Convênio. A minha preocupação era contribuir na formação docente para quando eles tivessem que lidar com os preconceitos em sala de aula. Foi com essa proposta que tive a ideia de provocá-los com leituras que tratam dos considerados diferentes.

Tudo começou com minha inquietação à forma como meus alunos e alunas representavam discursivamente em sala de aula, os considerados diferentes. Era comum eles e elas se referirem às mulheres representadas prostitutas, homossexuais como não só os diferentes, mas como os anormais, ou seja, aqueles que teriam fugido à regra do que era considerado correto. Minha angústia começou por essa afirmativa, isso não podia ser verdade. Fui pesquisar e passei a estudar a filosofia da diferença e me apaixonei pelas leituras, porque foi através delas que descobri nas margens da história, o esculpir das verdades construídas discursivamente. E foi a partir dessas descobertas que propus criar um momento de leituras sobre a diferença em sala de aula. Como um professor (a) de história poderia dar aulas e enfrentar as representações sobre a diferença sem conhecer como ela foi historicamente representada como fonte de todo mal?

Depois das leituras, elaborei uma proposta de avaliação, pela qual refletia a diferença. Além de exercitar a escrita, refletia as diferenças entre "O Eu e Outro". Para isso, sugeri que

<sup>1</sup> Programa Estudante Convênio. Era um programa iniciado em 1998 para contribuir com professores do ensino médio e fundamental da rede pública para que eles fizessem a graduação. A grande maioria tinha mais de trinta anos.

meus alunos (as) elaborarem um diário<sup>2</sup>. A cultura das narrativas nos diários representou um processo de significação de uma experiência minha como professora de História, lecionando uma disciplina que teve como preocupação metodológica a formação de professores e professoras e, ao mesmo tempo, mediada pela discussão de como são construídas as identidades destes sujeitos a partir de suas escritas.

O diário se constituiu como uma das avaliações depois de discutirmos a literatura que trata da invenção histórica do lugar do 'Anormal', do 'Eu' e do 'Outro', ou seja, do diferente. Durante a discussão na disciplina, as identidades de homossexuais, prostitutas, negras, deficientes, retardados, 'maricas' e tantas outras, foram problematizadas a partir de experiências vividas pelos alunos e alunas e transportadas para o diário. Essa atividade provocou uma inquietação nas 'verdades' que haviam sido construídas sobre os sujeitos em discussão. Essa inquietação se não provocou a experiência (como afirma Larrosa) de mudar ou (trans) passar o sujeito, provocou um começo da (des)naturalização sobre as 'verdades' que foram construídas sobre ele.

Como a maioria dos alunos (as) já lecionava no ensino fundamental e no médio<sup>3</sup>, as leituras sobre o tema e o exercício de produzir o diário transpassaram a ideia tradicional de avaliação e se constituiu como uma provocação educativa para se pensar os valores da formação identitária, na medida em que esse tema em geral, é ausente nos currículos escolares. Nos diários, os alunos e as alunas

deveriam construir uma narrativa apresentando um (a) Outro (a) que lhe incomodasse, que nas práticas subjetivadas haviam lhe causado mal-estar.

É nesse sentido que foi possível perceber como ocorre a invenção de si. A invenção de si é também a invenção do 'Outro'. Sem a existência do 'Outro', o 'Eu' não existe. A existência do homossexual, da prostituta, do negro, do pobre, por exemplo, representa a valorização da existência de outro modelo a ser seguido, a ser imitado, como por exemplo, o heterossexual, a mulher 'direita', o branco e o rico. Aquele que incomoda o 'Eu' e o perturba, é o 'Outro', é aquele que é representado como o 'mal'.

Vejamos como Skliar (2003) fala da existência do 'Outro' considerado 'maléfico':

O outro já foi suficientemente  
massacrado. Ignorado.  
Silenciado. Industrializado.  
Globalizado. Cibernetizado.  
Protegido. Envolto. Excluído.  
Integrado. E novamente  
Assassinado. Violentado.  
Obscurecido. Branqueado.  
Excessivamente normalizado. E  
voltou a estar fora e estar dentro.  
A viver em uma porta giratória.  
O outro já foi observado e  
nomeado o bastante como para  
que possamos ser tão impunes ao  
mencioná-lo e observá-lo  
novamente (SKLIAR, 2003, p.  
29).

A ideia de trabalhar os diários foi uma experiência de tirar o "Outro" da porta giratória, ou seja, provocar uma mudança de si, de contribuir para livrá-lo das grades imaginárias que os prendem nas subjetividades. Nas narrativas dos diários sobre os

<sup>2</sup> Chamo de diário, uma escrita si, uma experiência que alunos e alunas tiveram nas nossas aulas de História, onde usaram a construção de uma escrita de si que teve como reflexão, "quem era o seu Outro".

<sup>3</sup> Com a preocupação ética não usaremos seus nomes.

'Outros' foi perceptível a presença deles como maléficos, pecadores, transgressores. As representações dessa relação são as mais diversas. Por exemplo, o Outro sempre carrega o peso do erro, ou do pecado. É a partir do 'pecado' do 'Outro' que o 'eu' é conduzido à salvação; é através do suposto erro do 'Outro' que o 'Eu' acerta. Como o 'Outro' foi sempre o diferente na relação com o 'Eu', todos nós, de uma forma ou de outra, sentimo-nos diferentes. Todos nós temos uma relação com o 'Eu' ou com o 'Outro' que pressupõe a diferença e a alteridade. Dito de outra forma: *"quem de nós não foi ainda amaldiçoado (a) pela víbora?"*

A diferença amaldiçoada é aquela que é proveniente da 'educação do colonizador'. O discurso do colonizador, ou de interesse dele, 'educou' corpos e 'almas' diferentes deles, mas para dá existência à eles. Nas nossas práticas educativas 'reeducamos' e somos 'reeducados' a partir da cultura colonial, branca, cristã, heterossexual e antropocêntrica, misógina e falocêntrica.

Assim, é narrando sobre aquele que se difere do 'Eu' que as identidades do 'Outro' são elaboradas. É como hóspede do 'Outro' que o 'Eu' passa a construir sua identidade; o estranho, o diferente para o 'Eu' é tudo aquilo que o 'outro' supostamente 'tem' e que o 'Eu' não quer 'ter'; é nesta relação de presença e ausência que se inaugura uma experiência de alteridade. A existência do 'Outro' tem história. É um 'outro' colonizado, "que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por ser o próprio".

Sua existência histórica foi significada e (re) significada a partir da cultura que o 'Eu' classificou como a representação da realidade. De modo que quando narramos nossas histórias a partir das representações que temos sobre nós e sobre os outros, é como afirma Larrosa (2003), "[...]contando nossas histórias que damos a nós mesmos, uma identidade"(p.41). Ou ainda de outra forma: a identidade do 'outro' é constituída a partir de uma *invenção de si*, de modo que as identidades não só nos aprisiona na roda giratória da cultura, como nos causa mal-estar. No próximo item registraremos alguns fragmentos dos diários de alguns alunos e alunas e discutiremos as identidades como uma invenção de Si e do Outro. O tema a ser problematizado é a sexualidade pelo fato da existência de sua recorrência nos diários e como também ser de grande importância cultural para a realidade.

## AS IDENTIDADES DO 'OUTRO' E A INVENÇÃO DE SI: CORPOS QUE INCOMODAM

"A confissão é uma prática que coage o sujeito a ter sobre si mesmo, suas ações, seus pensamentos, seus desejos um discurso verdadeiro através do qual se obtém a consciência de si, a identidade, as certezas daquilo que afeta sua própria condução num contexto específico de incitação, obediência e transformação"<sup>4</sup>.

A sexualidade é um tema que está presente na pauta dos bancos escolares, na mídia, no cotidiano familiar e em todos os espaços onde se produz cultura. A discussão sobre o que é sexualidade e o que dizemos sobre ela, implica na construção das identidades e é foco importante da ideia de que tanto a sexualidade

<sup>4</sup> Bóris Ribeiro de MAGALHÃES Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Unesp - campus de Marília Thiago Teixeira SABATINE Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Unesp - campus de Marília "A saúde como estilo e o corpo como objeto de intervenção". In Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito / Luiz Antônio Francisco de Souza, Thiago Teixeira Sabatine e Boris Ribeiro de Magalhães, organizadores. - Marília. : Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

como a identidade é uma invenção histórica. Assim discutir a invenção das identidades a partir do que pensamos sobre a sexualidade é um desafio, uma provocação. Falando dessa relação entre identidade e sexualidade, Louro (2000) afirma:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (p.5)

Em outras palavras, os nossos corpos foram e são significados e (re) significados historicamente através da prescrição dos discursos médicos, jurídicos, jornalísticos, literários e religiosos, enfim, de todas as práticas de sociabilidades. A 'interpretação' histórica sobre nossos corpos deve ser entendida como uma relação de forças, em que, essa atividade permite uma multiplicidade de sentidos. O texto sobre nossos corpos é constituído de palavras. Estas dão existência ao mundo através dos significados. De modo que o conhecimento produzido pelos saberes (médicos, jurídicos, jornalísticos, literários, religiosos, familiares, etc) também é representado pelas palavras, ou seja, pelas narrativas. Os significados que elas apresentam são instituídos pelo poder que elas adquiriram nessa relação de forças para interpretar o mundo. Para Peter McLaren (1999):

*Se as narrativas dão significados às nossas vidas, precisamos entender o que são essas narrativas e como elas vieram a exercer tal influência sobre nós, nossos alunos e alunos"... nossas falas narram os eventos, mas "...o evento não é o que acontece. O evento é aquele que pode ser narrado (p.162).*

O sujeito do desejo foi preocupação de forma diferenciada na história. O desejo sexual já foi objeto dos estudos éticos, religiosos e médicos. Os gregos na antiguidade tinham uma preocupação específica e distinta de nós. Para os gregos, o desejo era pensado pela ética dos prazeres. O sexo não era concebido como o concebemos hoje. Para eles havia os *prazeres* e isso era importante. Ter desejo por alguém ou ser desejado não era concebido como um ser diferente e nem como culpado, de modo que não precisava procurar um especialista em saúde do corpo e nem em saúde da mente.

No período medieval por influência do cristianismo, o sujeito do desejo passou a conceber o corpo como um lugar da proibição e passou a castigá-lo por ser concebido como corruptível. A partir do século XVIII, os discursos sobre a sexualidade aparecem nas falas dos médicos, dos professores, nas instituições jurídicas, na família e nas práticas religiosas. Para Foucault, tudo começou com 'a masturbação infantil' a partir do século XVIII e XIX de forma generalizada. Foi na modernidade que houve um intenso movimento de conhecimento de si, através da própria ciência representada através dos saberes médicos e psicológicos, é que chamamos de processo de

subjetivação de si como verdade. Assim o mapa dos nossos corpos é uma invenção destes discursos. Eles sobrevivem a partir de uma disputa discursiva. As formas de amar foram prescritas de acordo com processos de regulação e controle destes discursos. Estas formas de regulação nos causam mal - estar e nos incomodam. Vejamos os fragmentos dos diários construídos pelos alunos e alunas e de que forma eles deram existência ao 'seu Outro'.

## Primeiro Fragmento dos diários<sup>5</sup>

A história de um amor sacrificado foi a descoberta de que meu namorado era **'garoto de programa'**. Foi uma decepção, mas o amor que eu sentia por ele superou essa descoberta. ...O pior ainda estava para acontecer. Com pouco tempo **descobri que ele fazia programas com pessoas do mesmo sexo que ele. Era homossexual.** Eu chorei só de pensar que eu estava sendo trocada por um homem. Senti nojo em saber que ele beijava a mim e também a um homem<sup>6</sup>

O estranho, representado na e pela identidade inventada do namorado dessa garota, é aquela que desafia a consciência que ela tem de si: a de ser heterossexual. Como amar alguém que representa a sexualidade oposta àquela que acredita ser a certa? Como aceitar um namorado que nas suas preferências sexuais se rebela contra a ideia de que a sexualidade é natural? Como admitir namorar um homem que entra em conflito com o que a consciência dela define como a "verdade" sobre os corpos? O que há de tão perigoso, tão polêmico no

tema da sexualidade e por que provoca tanto mal - estar? Falar deste mal - estar é falar do desconforto que culturalmente temos descrito sobre os nossos corpos.

A sexualidade tem sido representada por muitos como algo natural, inerente a todos nós e que a vivemos de forma universal, entretanto falar de sexualidade é viver nossos corpos de forma plural, a partir múltiplas linguagens, fantasias, convenções, símbolos, de modo que a sexualidade não se constitui uma atividade natural, mas cultural. Sentir o prazer e o desejo sobre o corpo sugere reconhecer historicamente a existência cultural da regulação, da negação ou da condenação. Ser heterossexual para essa garota parece ser um lugar sacralizado e cristalizado. Lugar que não suporta a transgressão. Segundo Louro (2010):

Costumamos *dizer* ou *ouvir dizer*, que somos brancos, negros, brasileiros, italianos, americanos, homens, mulheres, heterossexual, homossexual, índios, normais, competentes, fracos e fortes. Costumamos também, ensinar e aprender e ou subjetivar o que *dizem* o que *nós somos* e o que os *outros são*. Exatamente! Estamos sempre *dizendo quem são as pessoas e o que são as coisas e os lugares*. Estamos sempre dando uma presença às coisas e às pessoas, na medida em que o mundo em que vivemos é ordenado pelas palavras, pela linguagem ou como afirma Foucault, pelo discurso. Para ordenar o mundo em que vivemos classificamos e nomeamos as pessoas, as coisas e os

<sup>5</sup> Para elucidar este texto fiz o mapeamento dos diários por fragmentos que tratam do corpo para discutir a representação do Outro, pelo tema da sexualidade.

<sup>6</sup> Fragmento extraído dos diários produzidos pelos alunos e alunas.

lugares. Estes dizeres historicamente passam a dar existência identitária aquilo que chamamos de mundo. São esses *dizeres* que traçados nas nossas culturas constroem aquilo que chamamos de identidades.

Portanto nossas identidades são criaturas dos nossos *dizeres*, inventadas culturalmente, por modelos de ver, ordenar e explicar a existência do 'Eu' e do 'Outro'. A invenção de si supõe a invenção do Outro e arregaça consigo relações de poder representadas no controle, na regulação, na perversão, na vigilância. As identidades do masculino e de feminino (como qualquer outra identidade) têm uma história de temporalidade, de rejeição, de controle e de poder. Os discursos sobre os nossos corpos definem e regulam o que deles devemos fazer. Eles governam nossa sexualidade.

Discutir as invenções de nossas identidades pressupõe (des)naturalizar as representações que elaboramos sobre o mundo. Representações enquanto sistema de significação cultural, ou como afirma Silva (2000)[...] "*sistema de signos, como pura marca material (p.6)*". Assim a invenção de si que aparece neste primeiro fragmento do discurso da aluna sugere que existe uma dualidade que explica a nossa existência a partir da separação entre o 'bem' e o 'mal', entre o 'normal' e o 'anormal', entre o 'feminino' e o 'masculino'.

De modo que ser heterossexual, homossexual ou bissexual são categorias que têm histórias e que foram elaboradas para representar as ações sexuais de homens e mulheres. Mas a nossa

tradição cultural de qualificar o 'Outro' parece não ter história ou a história é concebida como um saber que representa uma 'verossimilhança' da realidade. Explicar nossa identidade sexual desta forma (ou qualquer outra identidade) é reconhecer que há uma essência identitária. No final do século XIX e início do XX a homossexualidade deixou de ser o 'lado' benigno da sexualidade e passou nas mãos de alguns sexólogos como uma descrição médica moral.

Para esta representação do diário o que configura uma afronta à sua sexualidade não era o namorado 'ser garoto de programa', mas era ele fazer amor com uma pessoa do mesmo sexo; a venda do corpo era aceitável desde que não fosse para outro homem. De modo que na escritura de diário, as identidades concebidas para ela e para ele não são naturais, são resultantes de uma invenção histórica. São os discursos que têm o poder de dizer quem somos nós, o que fazemos e o que devemos ser. Mas nem sempre foi assim, culturalmente, suspeitamos de práticas políticas, econômicas, religiosas e sociais, entretanto os discursos, em geral, não têm sido alvo de qualquer suspeita. Eles foram e ainda são isentados (em geral) de qualquer responsabilidade de criação social.

Se a homossexualidade masculina é representada de forma cruel, observem a homossexualidade feminina.

## Segundo Fragmento dos diários<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Esse é um fragmento de outro diário.



Lembro-me com clareza que minha avó demonstrava uma preocupação excessiva com minha tia, especialmente no tocante as suas companhias que na verdade era apenas uma; minha tia jamais se separava dela, por vezes trancavam-se no quarto por horas e eu percebia o nervosismo de minha vó que gritava: **deixem a porta aberta! vá ver o que sua tia está fazendo!** Além disso, ela sempre me pedia: **fazendo!** Um dia atendendo o pedido da minha vó fui logo entrando no quarto e percebi que minha tia tinha sobre seu colo e acariciava os cabelos de sua amiga.... **Toda a cidade criticava, e a rejeitava e, muitas vezes a insultava.** Ela era a vergonha da família. Passei então a ignorá-la, pois ela era motivo de fofoca na cidade. Hoje o sentimento que tenho com relação a ela é de culpa. Ela vive sozinha e mergulhada em profunda depressão<sup>8</sup>.

A diferença narrada sobre o feminino e o masculino não diz respeito somente ao sexo. Historicamente foi construída uma ideia de superioridade do segundo sobre o primeiro. Sentir-se homem ou mulher é concebida culturalmente como diferente; e sentir prazer corporal é diferente tanto para o masculino, como para o feminino. Essa leitura dual do mundo, dos homens e das mulheres, vem de uma longa tradição ocidental de se chegar à verdade do conhecimento sobre o mundo e sobre nós. É o que o pensamento moderno traduz por representação do real, ou seja, o que falamos, narramos e descrevemos sobre o mundo, as coisas e as pessoas, representam o real. Esta leitura de certa forma tem contribuído para acreditarmos que existe uma realidade e a linguagem

tem a função de fazer a representação.

A heterossexualidade como a verdade sobre o corpo aparece como mecanismo de exclusão na narrativa do segundo fragmento. A homossexualidade é vigiada, controlada e proibida e é uma forma de se mostrar a verdade da sexualidade. A punição e a exclusão 'garantem' o acesso à verdade. É a constituição do sujeito moral.

Entretanto, se consideramos as nossas representações como criação da linguagem, então as representações que fazemos sobre os nossos corpos são criaturas da linguagem. De modo que quando falamos sobre os nossos corpos produzimos narrativas que 'descrevem' o seu funcionamento, a nossa sexualidade, enfim, as narrativas dão existência aos nossos corpos e também as nossas identidades.

Estas narrativas inventam e reinventam as identidades para a nossa sexualidade. Essas narrativas representam, através de procedimentos científicos, a verdade sobre o ela. De modo, que a nomeação e a classificação do sujeito (e nestes casos, o sujeito da sexualidade) contribuem para que a subjetivação de valores sobre a sexualidade represente o regime de verdade.

No segundo fragmento há registro de uma memória de dor, angústia e de culpa sobre a forma como ela interpretou o relacionamento de sua tia com outra mulher. No seu relato há registros da vigilância não só sobre os corpos, mas sobre as conversas, sobre as atitudes. O quarto, espaço

<sup>8</sup> Fragmento das narrativas dos diários.

considerado por excelência como o lugar do privado, estava sob a sua vigilância e da avó.

Em grande parte o que 'interpretamos' sobre a sexualidade herdamos do cristianismo. Os teólogos medievais quando se referiam à alma e ao corpo apresentavam o primeiro em superioridade sobre o segundo. Assim a partir do século XIII iniciou-se uma luta para implantar a vitória da alma sobre o corpo, o chamado de carne, do latim caro. De modo que as relações sexuais deveria haver para reproduzir a espécie, os demais prazeres eram considerados pecado carnal.

A nossa conduta sexual, por influência do cristianismo, precisava ser dita, confessada. Era através das condutas ou confissões das pessoas que a 'verdade' sobre os sujeitos representava quem era eles. Assim, a nossa herança do cristianismo como sujeito do desejo é a do pecado e da proibição. A constituição do sujeito sem moral, pecador e colonial se deu a partir de discursos em que era necessário salvá-lo através da crença de uma moral cristã, de alma limpa para ser conduzido ao paraíso. Assim a escrita de si neste segundo fragmento reconhece o mal-estar que o processo de subjetivação (seja, em parte, como herança do cristianismo, ou dos saberes na modernidade) sobre a sexualidade causou e (ainda causa) a todos os personagens desta história.

### Terceiro fragmento dos diários:

A minha família me educou para não expor meus desejos. Ter desejos seria aproximar da identidade da **prostituta**. Tudo

que se referia ao sexo me lembrava a prostituta. E não era só o sexo, mas **o corpo**. Quando minha **menstruação** desceu pela primeira vez aos 15 anos, sentime culpada, com vergonha, **um sentimento de pecadora**, era como se eu tivesse **perdido minha pureza**. Minha primeira **experiência sexual foi traumática**, *ao invés do prazer, lágrimas...e quatro anos de sexo sem sentir o prazer...quero apenas dizer que parte das correntes já se quebraram e os cadeados que se mantêm fechados em minha vida, serão abertos, pois já tenho a chave*<sup>9</sup>.

A narrativa acima representa bem esta ideia já trabalhada anteriormente. Falar sobre o corpo ainda hoje é associar ao sexo, à menstruação; é falar sobre o aprisionamento da alma. O desprezo pela menstruação se refere à impureza e à sujeira e sem a confissão da carne não há a purificação da alma. Em alguns discursos, o cristianismo se refere à mulher como representação do corpo e o homem como representação do espírito. Com a modernidade, a ciência passou a tratar, a cuidar, observar e codificar o corpo-sexo, criando o domínio da sexualidade.

A sexualidade deixou de ser vista como um pecado, mas a partir do binarismo normal, anormal, sadio, patológico. O sexo infantil passou a ser assunto dos pedagogos e dos psicólogos; a arquitetura escolar passou a ser construída levando em consideração a disciplina do corpo; os banheiros foram construídos em locais estratégicos para que fossem vigiados; as carteiras escolares foram sacralizadas e organizadas em fileiras indianas; o corpo feminino e o sexo dos casais passaram a ser campo de

<sup>9</sup> Fragmento das narrativas dos diários.

estudos e de controle do saber médico.

O mal - estar causado pela modernidade parece ser aquele em que o que somos depende da nossa sexualidade. O exemplo está nesta terceira narrativa. Ter desejos lembra, para essa garota, a prostituição; a menstruação é associada à perda da pureza. Como a sua primeira experiência sexual podia ser de prazer? Possivelmente foi de dor, de trauma, de angústia. Durante muito tempo, atingir o orgasmo foi um direito e de existência do universo masculino, mulher não deveria sentir prazer, deveria oferecer seu corpo para reprodução. A identidade registrada no terceiro fragmento é marcadamente histórica e reforça os argumentos de que os sujeitos dos prazeres, ( para antiguidade grega) do perigo da carne (para o cristianismo) e (da modernidade) como 'cuidados de si' são atividades do corpo que reforçam a invenção do sujeito do prazer.

#### Quarto fragmento dos diários:

Foi quando eu tinha quatorze anos. **Por ser magro, franzino e 'delicado'** me **identificavam com características de mulher**. Quando alguns amigos se aborreciam comigo me alertava para o meu '**jeito de viado'**. Eu nunca senti nenhum sentimento afetivo pelo sexo masculino e aos poucos eu ia adquirindo o '**jeito de homem'** para exigir respeito. Toda essa experiência foi contribuindo para que eu temesse o homossexual, pois sua identidade tinha me atormentado na adolescência e estava colocava em jogo a que eu desejava<sup>10</sup>.

O quarto fragmento representa uma diferenciação entre o que

representa um tipo masculino e um tipo feminino, ou melhor, um 'tipo gay' associado à representação da sexualidade. A narrativa indica ser nesta invenção do homossexualismo um ser frágil, sem tipo, caracterizando um 'jeito de veado'. Na invenção de si, o narrador declara que se incomodava com a ideia de não ser concebido como homem...."*aos poucos fui adquirindo jeito de homem*", portanto, é no corpo onde a identidade é 'qualificada'. O 'jeito de homem' o livrou de um (pelo menos um) mal-estar da modernidade.

Que fronteiras espaciais, temporais, de carinho e de afeto, de etnia, de resistência e teimosia, de amor e ódio, representam as relações entre nós? Que culturas são significadas e (re) significadas nestas relações? Que modelos de cultura circulam entre nós, para nós e de nós para os outros? Que modelos de cultura circulam sobre os nossos corpos? Nossas idades? Nossas falas? Que monumentos culturais foram e (são) construídos sobre a diferença? Quem de nós já se sentiu diferente na relação com o outro? O que temos escrito sobre nós e sobre os outros? O que representamos nas nossas escrituras?

Este estudo das identidades, da diferença e da constituição do sujeito tem fortalecido a minha prática cultural e educativa ao (des)naturalizar os lugares atribuídos aos homens e as mulheres. A história da sexualidade no ocidente provocou profundas *invenções* do ser homem e do ser mulher a partir da ideia do uso do corpo, como prazer, como pecado, moral, medo, depressão, culpa, vigilância e doença. A invenção da

<sup>10</sup> Fragmento das narrativas dos diários.

sexualidade vem acompanhada da institucionalização e do mapeamento do corpo como *cuidado de si*.

As narrativas dos diários, como uma prática educativa da avaliação, permitiram pensar a escrita como uma invenção de si. A nossa existência é cravada por valores racistas construídas historicamente pela linguagem. Chegar a surpreender as nossas identidades como uma invenção, pode nos ajudar a pensar a (re) escrever as invenções

do 'si', o que remete (re) escrever a invenção do 'outro'. Em fim, as nossas auto- biografias são invenções de nós. Precisamos quebrar a porta giratória da diferença que prende nossas subjetividades. Uma das possibilidades é pela educação. A sala de aula é um lugar de produção, na qual pode ser pensado e discutido as nossas identidades. Como elas foram construídas, mapeando historicamente os discursos que alimentaram tamanha dor.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito** - Curitiba: Ed da UFPR, 2001.
- AMOSSY, Ruth (org) **Imagens de si no discurso –a construção do ethos.**— São Paulo: Contexto, 2005.
- COHEN, Jeffrey Jérôme. **Pedagogia dos monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras** – Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- COSTA, Mariza Vorraber. **Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura.** (Org) Vera Maria Candau. In: Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro : DP&A, 2001 - 2ª edição..
- FRANÇA, Vera Regina Veiga (org). **Imagens do Brasil: Modos de ver, modos de conviver/** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. A vontade saber.** Vol1 Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **"Os corpos dóceis"**. In: Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes 1987.
- \_\_\_\_\_. **Os anormais.** Curso Collège de France (1974-1975) Tradução de Eduardo Brandão.- São Paulo: Martins Fontes, 2001.- (Coleção Tópicos).
- \_\_\_\_\_. **Sobre a história da Sexualidade** . In Microfísica do Poder. Org e trad .de Roberto Machado, 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro. Estudos de teoria política /** Tradução George Sperber; Paulo AstosSoethe (UFPR) São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade na pós – modernidade;** tradução Tomaz Tadeu da Silva - Guacira Lopes Louro. 5ª edição. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Tradução: Alfredo Veiga – Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. (org) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.** Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva -2ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2001

- \_\_\_\_\_. **Produzindo sujeitos masculinos e Cristãos.** In Crítica Pós-Estruturalista e Educação (org) Alfredo Veiga-Neto { et al.}- Porto Alegre : Sulina, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.** In O currículo nos limiares do contemporâneo/ Marisa Vorraber Costa, org.- 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MCLAREN, Peter. **"Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação"**. In. Multiculturalismo Crítico. São Paulo. Cortez. 1999.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética em Foucault/** - Rio de Janeiro: Edições Graal, Ltda., 1999.
- Veiga - Neto, Alfredo. **Incluir para excluir"**- Larrosa, Jorge- Skliar, Carlos (Orgs). In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças** – Uberlândia: EDUFU, 2005.
- RIBEIRO, Bóris de MAGALHÃES, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Unesp - campus de Marília Thiago Teixeira SABATINE Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Unesp - campus de Marília "A saúde como estilo e o corpo como objeto de intervenção". In Michel Foucault :**sexualidade, corpo e direito** / Luiz Antônio Francisco de Souza, Thiago Teixeira Sabatine e Boris Ribeiro de Magalhães, organizadores. – Marília. : Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011
- SANTOS, Dulce Oliveira Amarante dos. **O corpo dos pecados: as representações femininas nos reinos ibéricos (1250 -1350)** In O saber na Idade Média – Maria Eurydice de Barros Ribeiro (org) Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UNB, Brasília, UNB –Vol 9 – Números 1/2 - 2001
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Tomaz Tadeu da Silva. (orgs) Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

**RECEBIDO EM 12.03.2017**

**APROVADO EM 12.07.2017**

## ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: O PIBID DE HISTÓRIA DO CERES/UFRN E A ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR WALFREDO GURGEL (CAICÓ-RN – 2012-2014)

Ana Carla de M. Trindade  
Mestranda em História pelo Programa de  
Pós-Graduação em História da UFPB.

Carla.trindade44@hotmail.com

Jailma Maria de Lima

Pós-doutora em História pelo PNPd/UFCG  
e professora do DHC/UFRN

Jailmalima@ig.com.br

### RESUMO

Este artigo objetiva analisar as atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História do CERES/UFRN na Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel, localizada na cidade de Caicó-RN. Para atingir tal objetivo, nos basearemos em três pontos: 1) a escola como espaço de formação de professores; 2) o relato das ações mais significativas que foram produzidas pelos bolsistas, entre 2012 e 2014; 3) os impactos e os desafios do subprojeto. Entre os objetivos que norteiam o PIBID, destaca-se a necessidade de articulação entre teoria e prática para o processo formativo. Consideramos que as ações desenvolvidas possibilitaram que os alunos da graduação em História participassem das vivências do cotidiano escolar, inserindo-se nele como sujeitos ativos, o que tanto refletiu na formação docente quanto impactou na vida profissional do supervisor e do coordenador da área envolvidos no projeto.

**Palavras-chaves:** História. PIBID. Formação docente.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the activities developed by the CERES / UFRN Institutional Scholarship Initiation Program (PIBID) at the Monsenhor

Walfredo Gurgel State School, located in the city of Caicó-RN. To achieve this goal, we will base ourselves on three points: 1) the school as a space for teachers training; 2) the report of the most significant actions that were produced by the scholarship holders between 2012 and 2014; 3) the impacts and challenges of the subproject. Among the objectives that guide the PIBID, it is necessary to articulate between theory and practice for the formative process. We consider that the actions developed enabled the students of the history degree to participate in the daily life experiences, inserting themselves as active subjects, which reflected both in the teacher training and in the professional life of the supervisor and the coordinator of the area involved in the project

**Keywords:** History. PIBID. Teacher training.

Desde a década de 1980, em várias partes do mundo, pesquisadores têm chamado atenção para a formação de professores e seu desenvolvimento profissional. Tal temática tem se destacado no palco de investigações e de discussões internacionais e nacionais como peças basilares na edificação de uma educação de qualidade. No Brasil, os estudos seguiram florescendo, expandindo o lócus científico, desdobrando-se em políticas públicas e programas de formação que se intensificaram a partir do final dos anos 1990. Essa seara de discussão, que coloca o papel docente em destaque, teve sua base no diagnóstico de que *"a centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político."* (NÓVOA, 1999: 04).

Desse modo, inúmeras discussões ocorreram, resultando em políticas públicas voltadas para a

melhoria da educação, o que acabou por se desdobrar na criação de uma série de experiências, projetos e programas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em dezembro de 2007, cujo foco é a qualificação e a valorização do magistério. Os objetivos que norteiam suas ações foram definidos pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (DEB/CAPES)<sup>1</sup> e são eles:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL/CAPES/DEB, 2014: 65).

Nesse sentido, uma das suas principais premissas é aproximar a universidade das escolas públicas, levando o licenciando a compreender e a vivenciar a realidade escolar. Essa perceptiva evidencia a escola como espaço de formação docente. Para Novóia, *"Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende."*(NOVOA, 2001: 01).

O PIBID de História do Campus Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES)<sup>2</sup>, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>3</sup>, foi inserido no projeto institucional de 2009, funcionando na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (ECCAM), na modalidade de Ensino Médio, entre 2010 e 2011. Em março de 2012, passou a atuar no Centro Educacional José Augusto (CEJA), que atende alunos do Ensino Fundamental do sexto ao nono ano e do Ensino Médio. Em agosto de 2012, as atividades foram estendidas para a Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel (EEMWG), que recebe alunos do Ensino Fundamental regular e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Para este texto, direcionamos nossas reflexões para o contexto das ações desenvolvidas na EEMWG, denominada carinhosamente pela comunidade escolar de Monsenhor, termo que utilizaremos para a denominação da escola, nesse texto. Esta instituição localiza-se no Bairro Paraíba, muito próxima ao centro da cidade de Caicó-RN. Tem uma infraestrutura pequena<sup>4</sup> e obteve um baixo rendimento na nota dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): 3,3 em 2011 e 3,9 em 2013. Tal índice foi um dos

<sup>1</sup> Em março de 2012, sob o decreto nº 7.692 a DEB mudou a sua denominação de Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. A diretoria atua em quatro áreas: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica." (BRASIL/DEB/CAPES, 2013: 11).

<sup>2</sup> O CERES é composto por dois campi localizados nas cidades de Caicó e Currais Novos (RN), distantes do Campus Central, respectivamente, 280km e 180km. Em Currais Novos, são ofertados os seguintes cursos: Administração, Letras - Espanhol, Letras - Português e Turismo. Em Caicó, os cursos ofertados são: Direito, História, Geografia, Matemática, Sistema de Informação, Pedagogia e Ciências Contábeis. Em Caicó, em 2014, foi criada a Escola Multicampi de Ciências Médicas da UFRN para ofertar o curso de Medicina.

<sup>3</sup> A UFRN aderiu ao PIBID desde o primeiro edital, publicado em 2007. Contudo, o mesmo só foi interiorizado a partir de 2011, quando no CERES, as licenciaturas em História, Matemática e Letras - Língua Portuguesa - integraram-se ao projeto institucional.

<sup>4</sup> A escola possui: "10 salas de aulas; 01 sala de professores; 01 sala de direção; uma sala de apoio pedagógico; 01 sala de secretaria; 01 tele sala; 01 sala para informática; 01 biblioteca; 01 salinha para material esportivo; 01 cozinha com despensa; 01 área coberta servindo de refeitório; 01 banheiro para a parte administrativa; 03 banheiros para funcionários; 04 banheiros para discentes (02 masculinos e 02 femininos); 01 quadra de esportes sem cobertura; 01 rampa de acesso ao 2º piso; 01 guarita; 02 dutos para depósitos." Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel. Projeto Pedagógico. Caicó-RN, jul 2013. p. 5-6.

critérios para a escolha da escola como foco de atuação do PIBID de História. O alunado é de baixa renda, sendo parte residente no próprio bairro e parte oriunda dos sítios que ficam localizados nas áreas rurais da cidade. Apesar da aparente precariedade física, ela é organizada no que se refere ao desenvolvimento das atividades do seu cotidiano escolar, o que foi importante para que as ações planejadas pelo PIBID de História fossem bem avaliadas por parte dos bolsistas de iniciação à docência que delas participaram.

Considerando essas questões, esse texto objetiva analisar as atividades desenvolvidas pelo PIBID de História do CERES/UFRN na escola Monsenhor. Para atingir tal objetivo, nos basearemos em três pontos: 1) a escola como espaço de formação de professores; 2) um relato das ações mais significativas que foram produzidas pelos bolsistas, entre 2012 e 2014; 3) os impactos e os desafios do subprojeto de História.

## **APROXIMAÇÕES COM O COTIDIANO ESCOLAR: OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES**

Em 2012, a organização do subprojeto do PIBID de História, na escola Monsenhor, se estabeleceu a partir dos objetivos definidos pela DEB/CAPES, que evidenciavam a escola como espaço de formação docente. Nesse sentido, faziam parte do subprojeto: um professor universitário, atuando como coordenador de área; um professor da escola, exercendo a função de supervisor; e 30 alunos de graduação, contemplados como bolsistas de iniciação à docência.

A primeira ação na escola foi realizar a seleção do supervisor. Nesse processo, ocorreu uma dificuldade inicial, já que a escola, por ser pequena, tinha apenas 03 professores da área, um atuando em cada turno e, naquele momento, possuía dois dos três professores em processo de aposentadoria. Restando apenas um que se interessava em concorrer a vaga de supervisor.<sup>5</sup> Já o grupo de licenciandos que atuou na escola, entre 2012 e 2014, foi bastante diversificado e incluía jovens que tinham entre 18 e 22 anos e que cursavam entre o terceiro e o oitavo período em História.

Orientadas pela coordenadora, as atividades desenvolvidas na instituição tiveram como suporte do planejamento das ações, uma série de leituras sobre área de ensino de História e sobre os processos de ensino e aprendizagem, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além das leituras, os bolsistas participaram de oficinas de formação sobre a utilização dos livros didáticos e sobre o uso de fontes documentais no ensino de História.

Essas oficinas de formação aconteceram em um encontro integrativo entre os PIBIDs de História do *Campus* Central e do CERES durante o Encontro Estadual da Associação Nacional de História (ANPUH-RN), ocorrido em julho de 2012. Tais cursos foram ministrados por professores da educação superior envolvidos com o ensino e a pesquisa acerca da formação de professores de História para a Educação Básica. Após esse período de preparação teórico-metodológica, os bolsistas foram divididos em grupos temáticos: identidades, povos e

<sup>5</sup> O PPP da escola, datado de julho de 2013, apresenta 05 professores de História. Desses, uma está deslocada para a biblioteca, uma para o laboratório de informática, outra assumiu a direção da escola, um aposentou-se (sendo substituído por uma nova professora) e dois estão efetivamente em sala de aula, ocupando cada um dos turnos em que a escola funciona.



culturas; religião, religiosidades e política; movimentos sociais; trabalho e disputas por propriedades; nação, nacionalismos e conflitos. Organizados dessa maneira, foram encaminhados para a escola.

A inserção deles no cotidiano escolar iniciou com a observação das aulas do professor supervisor. Essa etapa formativa foi permeada por tensões por parte dos mesmos, que temiam os primeiros contatos com a sala de aula, sobretudo pela complexidade do que significa ensinar História. No entanto, as turmas receberam com bastante curiosidade aqueles jovens universitários oriundos, em sua maioria, de escolas públicas, meio adolescentes, meio adultos, mas que, principalmente, traziam com eles algumas marcas da juventude, com as quais os alunos da escola Monsenhor se identificavam: *piercings*, cabelos coloridos, linguagem, gosto musical, etc.

Esse momento de observação foi importante, pois ocorreram reflexões, por parte dos bolsistas em relação ao estudado e discutido na universidade e ao que o professor supervisor estava ensinando na escola. Destacaram-se nas observações dos pibidianos, durante as reuniões semanais, críticas ao trabalho do professor supervisor. Nesse sentido, os bolsistas tiveram de passar pelo processo de compreender que as atividades de observação e intervenção desenvolvidas no contexto escolar não tinham como objetivo qualificar ou desqualificar o trabalho docente do supervisor. Mas, sobretudo, tinha como intuítos: construir reflexões que problematizassem o ensino de

História na educação básica; e compreender as experiências vivenciadas no espaço escolar, como parte do seu desenvolvimento profissional. Ou seja, fazer dessas experiências, sejam as que alcançaram os objetivos, sejam as que não tiveram sucesso, o pilar desse processo formativo que cogita frequentes ressignificações e reflexões. Como afirma, Nóvoa "a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência."(1999:7.).

Outro ponto observado pelos bolsistas, durante as reuniões, foi a necessidade de discutir alguns temas, já bastante enfatizados pela historiografia do ensino de História, como:

as aproximações/distanciamentos entre a história acadêmica e a história ensinada; currículos escolares; saberes escolares; livros didáticos; falta de interesse dos estudantes pelo ensino de História. Essas discussões ocorriam durante os encontros semanais entre a coordenadora de área e os bolsistas.

Nessas reuniões, emergiram ainda inquietações nos pibidianos relacionadas a questões que os impactaram ao longo da graduação, constituindo-se também em desafios de como levar discussões conceituais para a sala de aula, as quais, em certa medida, já estavam apontadas nos livros didáticos utilizados na escola, mas acabavam não ganhando destaque. Assim, os estudos sobre História da África, História da Ásia e História Indígena, por exemplo, levaram os graduandos a enveredarem por discussões conceituais: alteridades, identidades,

africanidades, religiosidades, orientalismo etc. Além disso, a organização temática dos grupos contribuiu também para inquietações conceituais no processo de planejamento das ações.

No que concerne às discussões conceituais no processo ensino-aprendizagem da História, Bittencourt assinala que "os conceitos são considerados a base para o conhecimento histórico e busca-se a coerência entre os objetivos da disciplina e os fundamentos historiográficos e pedagógicos."(2011:11). Desta forma, a complexidade que envolve o conhecimento histórico e o ensinar/aprender História, ao ser vivenciado pelos bolsistas, potencializou reflexões sobre as atividades, resultando em debates e em ressignificações das metodologias que pretendiam ser aplicadas.

Logo, as dificuldades observadas no cotidiano escolar foram fundamentais para a formação, à medida que o processo de aprender-ensinar estava sendo construído com base na reflexão sobre a prática, como pilar dessa formação. Concordamos, portanto, com Perrenoud, ao afirmar que "a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional." (Apud RAMALHO; NUÑES, 2013: 14).

## **EXPERIÊNCIA DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR: PESQUISA E ENSINO**

As intervenções planejadas contemplaram tanto as inquietações

dos bolsistas quanto os conteúdos que estavam sendo ministrados pelo professor supervisor. As atividades, além de buscarem formas diferenciadas de levar compreensão histórica para os alunos, buscaram superar um desafio dos pibidianos na escola que era a limitação do desenvolvimento das suas atividades apenas no horário do professor supervisor, haja vista a falta de espaço físico na instituição.

À medida que os bolsistas iam sendo desafiados a assumir a frente das salas de aulas, realizando intervenções e oficinas nas turmas, sob a observação do supervisor, a posição de futuro professor ia sendo gestada, trazendo inúmeros desafios para os pibidianos, que passavam a se relacionar com o campo de conhecimento do saber histórico escolar e a compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano da escola.

Destacamos aqui três atividades desenvolvidas ao longo do período 2012-2014, importantes para o estreitamento das relações entre os bolsistas e os alunos da escola, e que contribuíram para o processo de formação dos mesmos, tendo a escola como lócus: 1) a organização de uma gincana cultural envolvendo a escola Monsenhor e o CEJA, em 2013; 2) a participação na Feira Cultural da escola, em 2014; 3) a organização, junto com o PIBID de Matemática, de um jornal da escola, também em 2014.

Assim, a primeira ação que destacamos é a gincana cultural. Programada inicialmente para acontecer em duas etapas, restringiu-se à primeira, devido a problemas ocorridos durante a sua

execução, principalmente, pelo fato de os alunos ficarem bastante exaltados ao longo da disputa, parecendo que iam entrar em confrontos físicos. Tal situação acabou deixando a equipe preocupada com a realização de uma segunda etapa. As partes positivas desse evento foram: a elaboração de jogos históricos pelos PIBIDIANOS em conjunto com os alunos das escolas conveniadas; o envolvimento dos supervisores na montagem de um jogo de perguntas e respostas sobre os assuntos históricos problematizados nas aulas; a presença e envolvimento dos alunos nas diversas etapas da ação; e a arrecadação de alimentos<sup>6</sup> e notas fiscais pela comunidade escolar das duas escolas.<sup>7</sup>

A Feira Cultural, segunda atividade que destacamos, constituiu-se em um momento de importante relevância para a escola e para a formação docente dos bolsistas, em função da escolha do tema e do envolvimento dos alunos com a temática "Cultura Africana e suas influências no Brasil". Para se chegar a essa temática, o supervisor de História teve um importante papel. Em 2014, depois de reconhecer a necessidade de aplicabilidade da Lei 10639/2003, até recentemente desconhecida por ele, propôs a tema para a feira, ao se inquietar e perceber que em sua formação havia uma imensa lacuna que o impelia a "fugir" desse assunto.

Após se deparar com uma coleção paradidática na escola sobre a História da África, o supervisor passou a conversar com colegas de outras áreas e estes acabaram por

definir que a Feira Cultural precisava passar pela discussão sobre o "Dia da Consciência Negra". Nesse sentido, dividiram as turmas por temáticas: influências africanas na culinária brasileira; elementos das religiões africanas; folguedos; escravidão, dentre outros. Além de essa ação ter proporcionado um exercício de práticas interdisciplinares, ocorreu também um envolvimento entre o supervisor e o corpo docente da escola, um processo de reflexão que pode ter possibilitado caminhos para uma formação continuada, tendo a escola como lugar de capacitação.

Nessa lógica, concordamos com Candau, ao registrar que "considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico". (2011: 57). Para a autora, a prática docente precisa ser reflexiva e capaz de identificar os problemas e que seja "construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo corpo docente de uma determinada instituição escolar." (Id. Ibid.).

A Feira Cultural ocorreu nos dias 13 e 14 de novembro de 2014. Na abertura, houve apresentações de danças, recitais de poemas, músicas, dança dos Negros do Rosário<sup>8</sup> e capoeira. As salas foram ornamentadas com cartazes, bonecos representando Orixás, folguedos e até comida típica. Esse momento foi fundamental, pois a História africana entrou em evidência, pela primeira vez, na escola. Tal evento chamou a atenção, uma vez que a população caicoense é predominantemente católica<sup>9</sup>, apesar disso, a ação desenvolvida na escola não encontrou fortes resistências nem

<sup>6</sup> Sob a coordenação de um dos supervisores, os alimentos foram entregues em uma instituição que atende idosos na cidade de Caicó-RN.

<sup>7</sup> O Estado do Rio Grande do Norte tem uma campanha de incentivo à arrecadação fiscal, com "o aporte de recursos financeiros para subsídio de projetos sociais, assistenciais, culturais, desportivos e de saúde das instituições participantes, exceto escolas". Disponível em: <<http://www.set.rn.gov.br/set/leis/regulamentos/rn10.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

<sup>8</sup> "A 27 de dezembro de 1771 foi criada em Caicó a "Irmandade dos Negros do Rosário", que até os dias de hoje comemora seus rituais - principalmente entre os dias 30 e 31 de outubro - com coreografia própria, que utiliza lanças - ou espôntões - simulando uma dança tribal, com tambores ritmados por batidas características e pífaros. Guarnecidos pela "bandeira" (homem vigilante pelo andamento das evoluções), os integrantes do grupo apresentam-se itinerariamente por toda a cidade. Os estatutos da Irmandade foram criados em 1773." Disponível em: [http://www.cerescaico.ufrn.br/historiadeaico/igreja\\_rosario1.htm](http://www.cerescaico.ufrn.br/historiadeaico/igreja_rosario1.htm)>. Acesso em 20 fev. 2015.

<sup>9</sup> Nessa perspectiva, uma das principais festas da cidade é a Festa da Padroeira, Senhora de Santana, que ocorre nas duas últimas semanas do mês de julho. Contudo, assim como em várias cidades brasileiras, o cotidiano dos bairros e a religiosidade da população estão sendo alterados pela ascensão das igrejas protestantes. Tanto o catolicismo quanto muitas religiões evangélicas apresentam diversas resistências quando se trata de religiosidades africanas.

entre os professores, nem entre os alunos e seus pais, o que significa um ponto positivo no desenvolvimento da atividade.

Essa ação impactou na formação inicial, pois os bolsistas, para auxiliarem os alunos da escola na preparação das apresentações, precisaram articular pesquisa e reflexão às suas atividades como futuros docentes. Assim, tiveram de se debruçar sobre estudos que remetessem tanto à história africana, quanto à história local, em uma perspectiva de aproximação do saber histórico com o cotidiano sociocultural dos estudantes. Ao realizar esse planejamento, os bolsistas estavam preocupados também em tornar a história local inteligível para os alunos. Assim, a atividade desenvolvida na escola não encontrou fortes resistências entre os professores, os alunos ou os pais, o que foi positivo.

Sobre essa ação, a pibidiana Juliana Souza, bolsista que atuou na escola entre 2013 e 2014, considerou que o evento foi “de suma importância para o desenvolvimento educativo dos alunos, visto que proporcionou uma integração com toda escola”. Para ela, os alunos “aprenderam de forma mais dinâmica o conteúdo, explicando para os visitantes, tornando o trabalho motivador”. Outro aspecto destacado e que merece ser ressaltado diz respeito à temática escolhida, pois a História da África acabou sendo valorizada e problematizada na escola<sup>10</sup>.

Ainda nessa perspectiva, de envolver os estudantes com o saber histórico, foi pensada outra ação. Esta, intitulada *Jornal da Escola*,

lançada em novembro de 2014, foi ideia de uma das bolsistas de História e envolveu o PIBID de Matemática, atuante na mesma escola, e alunos dos oitavos e nonos anos do turno vespertino. Composto por sete páginas, o jornal apresentou na primeira capa: 1) editorial, em que se explica o seu objetivo; 2) dois temas abordados no interior do jornal: a Feira Cultural e a História do ex-governador do estado que empresta o nome à escola; 3) avisos aos alunos das datas referentes aos resultados finais e às provas de recuperação. Para a produção do jornal, várias reuniões foram realizadas entre os pibidianos de História e de Matemática e os alunos das escolas que se envolveram na atividade.

As experiências vivenciadas no PIBID de História tornaram-se relevantes para a formação docente, por permitir que os licenciandos observassem e vivenciassem as especificidades/complexidades do seu futuro espaço de trabalho e, com base nisso, pensassem e articulassem metodologias do processo de ensino e aprendizagem.

## **DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/HISTÓRIA**

O cotidiano do PIBID de História que tinha o diálogo teoria-prática como premissa das ações desenvolvidas, esteve permeado por desafios e contribuições na formação de professores. Não é um projeto fácil para nenhuma das partes envolvidas, pela própria dimensão dos objetivos estabelecidos, tanto pela CAPES, quanto pelos subprojetos. Por esse motivo, as vitórias e acertos devem ser

<sup>10</sup> Entrevista com Juliana Souza realizada em 02 março 2015.

valorizados, porque, para cada acerto, o esforço empreendido foi enorme e estes, juntamente com os desafios vivenciados, possibilitaram aos sujeitos envolvidos o contato com a complexidade do ensinar História na educação básica.

O PIBID é um programa amplamente complexo em ser administrado do ponto de vista da coordenação de área, pois gerenciar 30 bolsistas<sup>11</sup> e 03 supervisores (formação do grupo entre 2012 e 2013) exige uma enorme capacidade de organização e gerenciamento de tempo, bem como estratégias de acompanhamento das atividades dos bolsistas. Os desafios, contudo, trazem novos aprendizados, inclusive sobre como gerenciar as inseguranças, dilemas e tensões que surgem no dia-a-dia, mas, principalmente, aprende-se que a formação de professores articulada à escola é fundamental para o desenvolvimento profissional dos pibidianos, tanto em nível inicial, quanto continuado. Logo, é necessário dar força e estimular os jovens licenciandos a entenderem e se envolverem com o ambiente escolar, também como espaço de formação docente. Esse é um caminho importante para que sigam em frente, comprometidos com o aprender/ensinar/aprender História.

Um problema enfrentado pela coordenação de área, referente aos pibidianos é que nem sempre todos são responsáveis e assíduos no desenvolvimento das atividades, o que acabava por gerar conflitos no grupo, nem sempre fáceis de serem administrados. No interior do estado, uma dificuldade que se apresenta é o fato de muitos bolsistas não

morarem na cidade em que o projeto é desenvolvido, o que os obrigava a viajar cotidianamente. As atividades do PIBID levam o aluno a permanecer o dia inteiro na cidade, em alguns dias da semana, ou retornar à noite para desenvolver as suas atividades. Essa questão era, muitas vezes, usada como desculpa para a não participação em reuniões e em atividades nas escolas. Fazer o acompanhamento foi um ponto crucial para o bom andamento do projeto.

A distância do *Campus* Central também dificultou na realização das tarefas cotidianas e tomou muito tempo do coordenador de área, já que as reuniões institucionais eram todas realizadas a 280 km de distância. Assim, com as dificuldades de deslocamentos, as reuniões com os alunos, a correção de planos de aula, as atividades de textos, a visita às escolas participantes, passando por questões menores, mas não menos importantes, como pegar cheques e notas fiscais para as compras do projeto, o maior desafio era conciliar o tempo com as outras atividades. Essa é uma questão delicada, pois se as universidades não refletirem e optarem por uma redução de carga horária de sala de aula dos professores que se dispõem a coordenar projetos dessa dimensão, cada vez mais, haverá menos professores universitários disponíveis para assumi-los. O risco é o próprio fracasso do programa.

Do ponto de vista da supervisão, as novas responsabilidades que lhes são atribuídas constituem-se também em desafios. Receber licenciandos na sua sala de aula não se mostra um

<sup>11</sup> Nas primeiras seleções que realizamos, um dos critérios de exclusão era o baixo rendimento acadêmico. Contudo, em algumas seleções fomos obrigados a rever tal critério, dada à quantidade ínfima de alunos inscritos. Assim, aluno com reprovação também passou a ser selecionado. O motivo principal alegado pelos bolsistas que foram selecionados pelo PIBID e que tiveram reprovação em componentes curriculares durante a graduação foi o trabalho, pois uma vendia verduras na feira de Caicó com a tia e outro era garçom em uma lanchonete, trabalhando até tarde da noite e estudando pela manhã.

problema para quem já acompanha estagiário. No entanto, no PIBID as exigências eram mais amplas para o supervisor. Ações como participar de reuniões, coordenar as atividades dos bolsistas e participar dos encontros integrativos exigiam uma maior disponibilidade de tempo, o que nem sempre era possível, pela própria dificuldade de compreender as novas responsabilidades, ao assumir o projeto.

Embora esses desafios estivessem presentes, o PIBID de História teve uma contribuição importante para a vida profissional do supervisor, pois o contato entre ele e os jovens pibidianos em formação, proporcionou ao mesmo a percepção de uma lacuna na sua formação – depois de 23 anos ensinando em uma mesma escola –, que era o conhecimento em História da África. A Lei 10.639/03 ainda é desconhecida por parte dos professores de História e mesmo os que a conhecem não sabem exatamente como fazer para suprir essa lacuna na profissão. No caso do supervisor, tal percepção acabou por levá-lo de volta aos bancos da universidade, como aluno da especialização em *História e Cultura Africana e Afro-brasileira*, ofertada pelo Departamento de História do CERES/UFRN a partir de dezembro de 2014.

Logo, o enfrentamento dessa dificuldade já teve efeitos práticos na escola, com a realização, durante a Feira Cultural de atividades com o tema *Cultura Africana e sua influência no Brasil*, como relatamos acima. Outro impacto importante, observado pelo supervisor, refere-se à melhoria da aprendizagem dos

alunos da escola, comprovada nos resultados das avaliações aplicadas. Muitas das respostas que surgiam nas provas resultavam de intervenções feitas pelo PIBID.

Os impactos e os desafios no subprojeto de História, na formação inicial, estão firmados em parte, nas reflexões dos pibidianos sobre as próprias ações na escola como lugar de formação docente. Pois, esse exercício resultou tanto no amadurecimento e na clareza em relação às intervenções e ao papel do PIBID nas escolas, quanto na importância da função do professor de História na Educação Básica. Esse processo levou os bolsistas a enxergarem o espaço escolar como lugar também de pesquisa, ao atrelar suas ações ao processo de investigação e reflexão, ao passo que os pibidianos passaram a escrever sobre essas experiências e as compartilharem em forma de comunicações e artigos apresentados em eventos científicos.

No que se refere à pesquisa no contexto escolar, Charlot afirma, *“o papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula: é criar inteligibilidade para entender o que está acontecendo ali”* (apud, SILVA, 2007:29). Refletindo sobre a importância dessa discussão, para os processos formativos de professores de história, Barca assinala;

*será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico; 2) o*

*contato com os resultados recentes de investigação sobre o pensamento histórico de alunos e professores torna-se igualmente imprescindível. Estes resultados poderão fornecer elementos para a elaboração de materiais criteriosos a aplicar num ensino de história com qualidade. (BARCA, 2001, p.11).*

Essa articulação foi uma das contribuições do subprojeto na formação dos licenciandos, porque além da pesquisa auxiliar no processo de aprender/ensinar, algumas das investigações iniciadas pelos pibidianos nos espaços escolares, resultaram em trabalhos de conclusão de curso e em projetos de pós-graduação, que estão em andamento, tanto *lato sensu* como *stricto sensu*. Somando-se a isso, muitos ex-pibidianos estão seguindo carreira no magistério da Educação Básica e almejam ser supervisores do programa, o que demonstra que o ciclo de formação ligada ao PIBID envolveu muito mais que a formação inicial.

Por fim, outra contribuição do PIBID no ciclo formativo dos bolsistas, foi constatada quando realizamos um levantamento do Índice de Rendimento Acadêmico do aluno de graduação, ao ingressar no PIBID e no momento de conclusão do curso com o intuito de verificar se houve variação na média final. Esse levantamento demonstrou que a participação no PIBID auxiliou também na melhoria do rendimento acadêmico dos bolsistas. O que significa que os compromissos como bolsistas contribuem para um maior envolvimento com o curso de graduação.<sup>12</sup> Como indicativo dessa afirmativa, há o fato de que entre

esse grupo de bolsistas não houve nenhuma evasão ou reprovação em componentes curriculares na graduação. Essa questão evidencia o PIBID como uma excelente política de permanência do aluno na universidade.

Outra ação que causou impacto na formação docente foi a participação nos encontros integrativos realizados pela UFRN, duas vezes ao ano. As atividades desenvolvidas durante esses eventos eram palestras e oficinas diversificadas, que incluíam também os supervisores. Para os alunos do CERES, o deslocamento até Natal para participar de um evento como esse era ainda mais importante, porque muitos alunos estavam indo a Natal pela primeira vez. Aliás, um investimento significativo do PIBID de História foi o enorme esforço para que os bolsistas participassem de eventos da área de Educação e de História, por compreendermos que durante os eventos podemos amadurecer o processo de conhecimento histórico e refletir sobre aquilo que desenvolvemos, na interação com outras pessoas.

Foram várias as contribuições do PIBID para a formação de professores, e especificamente, no nosso recorte, para os professores de História. Tais ações impactaram diretamente nos supervisores, nos alunos das escolas e também nos coordenadores de área.

O PIBID, ao propor em seus objetivos o diálogo teoria-prática, e contemplar as mais variadas licenciaturas, abre espaço para se tornar objeto de pesquisa, permitindo que a formação profissional parta de um diálogo que entenda a escola

<sup>12</sup> Nas primeiras seleções realizadas um dos critérios de exclusão dos candidatos à bolsa era o baixo rendimento acadêmico. Contudo, em algumas seleções tal critério teve de ser revisto, dada a quantidade ínfima de alunos inscritos. Assim, aluno com reprovação também passou a ser selecionado. O motivo principal alegado pelos bolsistas que foram selecionados pelo PIBID e que tiveram reprovação em componentes durante a graduação foi o trabalho, pois uma trabalhava na feira com a tia e outro em uma lanchonete, trabalhando à noite e estudando pela manhã.

como lugar de formação múltiplo, complexo e heterogêneo. Esse espaço necessita ser estudado na perspectiva de minimizar as divisões e dicotomias existentes nos processos de formação docente.

Para a formação de professores de História, o PIBID envolveu e relacionou duas vertentes. A primeira delas, diz respeito à contribuição na formação do licenciando em História, especialmente no que se refere às discussões teóricas e o espaço para prática docente. Uma vez que o licenciando orientado pelo coordenador e supervisor passa a pensar os conteúdos históricos para serem trabalhados nas escolas e partindo das suas experiências, planejam possíveis testes e ressignificações de caminhos teórico-práticos já discutidos sobre a práxis docente em História.

A segunda vertente se relaciona ao fato de que o PIBID tem estimulado os bolsistas, professores das IES e demais acadêmicos a tecer elos entre pesquisa e ensino, como vias de trazer novas discussões sobre a formação de seus profissionais. Projetando assim, na formação do professor de história, possíveis modificações, com o objetivo de construir/desconstruir o status que a história ensinada carrega nas escolas, que resulta, muitas vezes, na evasão escolar e na dificuldade de levar o aluno a ser envolvido criticamente nas discussões problematizadas pelo professor na sala de aula. Nesse sentido, o PIBID contribui para uma tentativa de aproximação entre História acadêmica e a História ensinada nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL/DEB/CAPES. **Relatório de Gestão DEB (2009-2013)**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão I DEB (2009 – 2014)**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2014.
- BARCA, Isabel. **Educação História: uma nova área de investigação**. *História: Revista da Faculdade de Letras, Série 2*, p. 13- 21, 2001. p. 21. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. acesso em 02 fev. 2015.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11.
- NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. s/d. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 06 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf). Acesso em: 06 fev. 2016



\_\_\_\_\_. **Professor se forma na escola.** Entrevista concedida à Nova Escola. 2001. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar da formação. 2004. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán (Orgs). **Formação, Representações e Saberes Docentes:** Elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Marcos; FONSECA. Selva **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo perdido. São Paulo: Papyrus, 2007. p. 29.

**RECEBIDO EM 17.11.2016**  
**APROVADO EM 17.01.2017**

## **PEDAGOGIAS DA VIRILIDADE: MODELOS E AVESSOS DO HOMEM TRABALHADOR EM A BAGACEIRA (1928)<sup>1</sup>**

Matheus da Cruz e Zica (PPGH/UFCG)  
Pós-Doutor pela Faculdade de  
Educação/UFGM  
Professor do Centro de Educação da  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Professor do Programa de Pós-Graduação  
em História da Universidade Federal de  
Campina Grande (UFCG)  
matheusczica@gmail.com  
Carlos André Martins  
Mestre em História (UFCG)  
Professor da rede pública de ensino da  
Secretaria de Educação (SEE/PB)  
cmlopesandre@gmail.com

### **RESUMO**

As análises presentes nesse artigo incidirão sobre o romance "A Bagaceira", publicado em 1928 e escrito por José Américo de Almeida (1887-1980). O romance teve quatro edições naquele mesmo ano e desde então tem sido considerado como obra inaugural do movimento literário denominado 'romance de trinta', gênero também associado ao Regionalismo nordestino. Evitando essa abordagem de localização da obra como reveladora de uma essência regional, buscaremos lê-la como uma narrativa instituinte da própria ideia de região, ao mesmo tempo em que estrutura uma postura pedagógica em relação àqueles que com ela têm contato. O enredo de "A Bagaceira" situa-se entre 1898 e 1915, dois anos de intensas secas na região Nordeste. Conta a história de um grupo de retirantes que se desloca dentro do próprio estado da Paraíba: da zona do Sertão - mais árido -, para a região do Brejo - mais chuvosa. A convivência entre os grupos das duas regiões diferentes é perpassada por representações também distintas de masculinidades e virilidades algumas legitimadas em detrimento de outras que padeceriam de uma desautorização, aspecto principal de nossa investigação.

**Palavras-chave:** Pedagogia Cultural; Virilidades; A Bagaceira

### **ABSTRACT**

The analyzes present in this article will focus on the novel "A Bagaceira", published in 1928 and written by José Américo de Almeida (1887-1980). The novel had four editions at that very year and since that has been considered as the inaugural work of the literary movement called 'novel of thirty', a genre also associated with Northeastern Regionalism. Avoiding this approach of location of the work as revealing a regional essence, we will try to read it as an institutive narrative of the idea of region, at the same time that it structures a pedagogic posture. The plot of "A Bagaceira" is located between 1898 and 1915, two years of intense droughts in the Brazilian Northeast region. It tells the story of a group of returnees that moves within the state of Paraíba itself: from the Sertão - arid zone - to the region of Brejo - more rainy. The coexistence between the groups of the two different regions is permeated by distinct representations of masculinities and virilities, some legitimized despite of the other that would suffer depreciation. Showing the details of this process is the main aspect of our investigation.

**Key-words:** Cultural Pedagogy; Virilities; A Bagaceira.

### **1. O romance e seu autor**

Conforme já explicitado no resumo desse artigo, o foco de nossas análises incidirá sobre o romance "A Bagaceira", publicado em 1928 e escrito por José Américo de Almeida. O autor nasceu na cidade de Areia, estado da Paraíba, em 1887. Seu pai, Inácio Augusto de Almeida era proprietário do engenho Olho-d'Água, localizado no município de Areia. Sua mãe, Josefa Leopoldina Leal de Almeida pertencia à família que comandou a oligarquia política na Paraíba durante a primeira década do século vinte. José Américo formou-se em Direito pela Faculdade de Recife aos 21 anos. De acordo com Faoro, (1997), era uma prática comum entre as famílias de

proprietários decadentes, desde finais do século XIX, fazerem seus filhos estudarem em faculdades de direito para que estes pudessem ocupar cargos públicos relevantes na sociedade. Acreditava-se que a formação bacharelesca produziria homens com compreensão superior dos problemas sociais e políticos do Brasil (Faoro, 1997). Em 1909, José Américo foi nomeado promotor da comarca de Sousa por João Lopes Machado, então presidente do estado da Paraíba. A nomeação, afirma Luna, (2000), ocorreu por influência do seu tio materno Walfredo Leal. Em 1911, foi nomeado para o cargo de Procurador Geral do Estado, função que, na época, tinha hierarquia equiparada a de um desembargador, onde permaneceu por 11 anos. Após deixar a procuradoria geral, o escritor passou a ser consultor jurídico do Estado.

Ainda explicitamente ligado a funções políticas, José Américo de Almeida publica seu romance "A Bagaceira", em 1928, conforme já dito. O anúncio da publicação da obra foi feito na Revista de Antropofagia de São Paulo. Essa revista divulgava os ideais modernistas defendidos pelos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 1922. O romance teve quatro edições no mesmo ano em que foi lançado. Após a primeira, ocorrida em 1928 pela Imprensa Oficial do Estado da Paraíba, foi produzida uma nova edição pela mesma editora. As outras duas saíram pela livraria Castilho, ainda no ano de 1928. As edições sucessivas da obra são lidas pelos historiadores da literatura como testemunho do sucesso alcançado pelo livro nos primeiros meses de lançamento.

Para Tristão de Athayde, um dos primeiros críticos da obra, o livro participa do ciclo da "literatura da seca". Porém, ler na obra uma narrativa sobre a seca é, ao mesmo tempo, pensá-la como um discurso sobre o real, uma narrativa sobre a verdade da região, portanto. Sendo assim, a afirmação de Amoroso Lima de que a "cada passo [na obra] são recolhidas gotas de verdade", insere o romance "A Bagaceira" no quadro do realismo literário. Para Ian Watt (2010), essa perspectiva literária parte do princípio de que existe uma realidade exterior e que é possível acessá-la por meio dos sentidos. O mundo exterior seria, portanto, real, e os sentidos forneceriam uma ideia precisa do que seria este mundo.

Por outro lado, "A Bagaceira" é também pensada por muitos como obra inaugural do movimento literário denominado 'romance de trinta', gênero também chamado de Regionalismo nordestino. Esses estudiosos costumam acionar a fala de outros autores desse movimento para fundamentar tal vinculação. Assim, afirmações como as de Jorge Amado em "Os Velhos Marinheiros", onde se diz que os escritores de 'trinta' são seus descendentes; de José Lins do Rêgo, segundo o qual José Américo lhe tornara escritor, costumam ser acionadas por críticos como Fernanda Coutinho, (2008), para quem o autor de "A Bagaceira" não é apenas aquele que influenciou os escritores do "Romance de Trinta". José Américo seria mesmo, segundo a autora citada, o próprio iniciador do novo movimento literário.

Daí a recorrência de temas que seriam regionais: o retirante; o bacharel; o senhor de engenho. Mais

que isso, esses temas são recortados na leitura da obra e recepcionados como constituintes essenciais do espaço nordestino. Em nossa abordagem, nessa ocasião, procuramos exatamente nos afastarmos da ideia de essência. Por outra via, buscamos ler essa obra como uma narrativa instituinte da região, tal como fez Albuquerque Júnior (2011).

Também é preciso pensa-la como uma narrativa pedagogizante. Guacira Lopes Louro (2000) fala de uma pedagogia cultural do cinema, voltada sobretudo para jovens e adultos ao longo de todo o século XX; Carla Simone Chamon (1996), por sua vez, vai dizer de uma pedagogia dos sentidos contida nos festejos cívicos, direcionada aos cidadãos mineiros da primeira metade do século XIX; enquanto Carolina Mafra de Sá (2009) demonstra como o teatro em Minas Gerais no início da segunda metade do século XIX foi investido por seus contemporâneos de uma função educativa, visto como sendo capaz de ensinar muitas virtudes aos cidadãos que compareciam às peças. Todas essas "pedagogias" atingiam um público amplo e difícil de ser especificado, a não ser o fato de que era composto, sobretudo, por adultos.

A literatura – fonte principal de nosso estudo – também tem o perfil das instâncias culturais estudadas por essas pesquisadoras. Também "forma", de maneira indireta e sugestiva, ao fazer circular representações culturais, um público que é, em última instância, muito difícil de ser delimitado. Por isso, não por acaso, foi concomitante ao despertar da área da História da

Educação para História Cultural que a literatura começou a ser cada vez mais utilizada pelos pesquisadores desse campo. As pesquisas passaram, ao invés de tentar captar na literatura apenas indícios de uma realidade do período de produção dessa ou daquela obra, a tomá-la mesmo como um veículo de formação, concordando que as representações culturais que ela mobiliza não são alheias à constituição das identidades dos leitores em cada período histórico específico.

Assim, objetivamos analisar as representações das masculinidades e virilidades construídas no romance "A Bagaceira", tentando entender ao mesmo tempo como algumas masculinidades e virilidades são vistas como legítimas ao passo em que outras são percebidas sob o olhar da negatividade.

O enredo de "A Bagaceira" situa-se entre 1898 e 1915, dois anos de intensas secas na região Nordeste. Conta a história de um grupo de retirantes<sup>2</sup> (Valentim Pedreira, sua filha Soledade, e seu afilhado, Pirunga) que se desloca dentro do próprio estado da Paraíba: da região do Bondó, na zona do Sertão – mais árido –, para a região do Brejo – mais chuvosa –, município de Areia. Ao chegarem nesta região, encaminham-se para o território dos engenhos, onde encontram acolhida na propriedade Marzagão, de Dagoberto Marçau.

Lúcio, filho de Dagoberto Marçau, é um jovem bacharel formado em direito na faculdade do Recife e ao longo da narrativa parece representar a potencial força capaz de modernizar o ambiente dos

<sup>2</sup> Palavra originada do substantivo feminino "retirada". Segundo o dicionário "Larousse Cultural" (1999), "retirada" é: 1. Ato ou efeito de retirar-se. 2. Recuo de tropas impossibilitadas de conservar sua posição. O uso do termo para referir-se aos habitantes que abandonam as áreas castigadas pela seca seria, assim, uma metáfora. O pensamento de finais do século XIX e primeiras décadas do século vinte concebia os homens das regiões sujeitas a períodos prolongados de estiagem como estando em constante luta contra "o meio hostil". A "retirada" seria, assim, uma impossibilidade desse homem continuar no "combate", de manter sua posição na linha de "batalha".

engenhos, que naquele momento estavam ameaçados pelas usinas de açúcar. Enquanto Dagoberto é representado como um homem apegado ao passado, homem rústico, tradicional no sentido de ultrapassado, o bacharel é representado como homem de letras, versado nas teorias mais "avançadas" e, portanto, capaz de, supostamente, por em prática o processo de modernização do engenho. Daí o próprio nome Lúcio: *luz/cio*. Aquele dotado de inteligência (luz) e de mais vigor, (cio), para mudar o mundo tradicional do Marzagão.

A narrativa é estruturada sobre a tensão provocada pela introdução no espaço do Marzagão da figura do "retirante". Conforme já mencionado, o termo "retirante" é utilizado para designar os grupos de pessoas que se deslocavam do interior (chamado de Sertão) em tempos de seca, para áreas que pudessem acolhê-los. Sertão, historicamente, possui significado de interior. Na narrativa de "A Bagaceira", o espaço dotado de condições para acolher os sertanejos no estado da Paraíba era o Brejo, devido aos altos índices pluviométricos da região, o que a torna, pelo menos nesse sentido, bastante verossímil.

Na bagaceira os sertanejos irão encontrar os trabalhadores do engenho. Destacam-se Latomia, João Troçulho e Xiname. Sobre os trabalhadores da bagaceira, entendida aqui como a própria espacialidade do engenho, a autoridade era do feitor Manuel Broca, na ausência do patrão. Eles, sertanejos e brejeiros, irão trabalhar, vivenciar suas virilidades,

alimentarem-se e divertirem-se juntos. Irão também expor suas visões de mundo, suas representações sobre o amor, além de manifestarem seus conflitos e diferenças de modo muitas vezes pouco amistoso. Essa vivência entre os dois grupos que a narrativa sugere serem distintos, desempenha papel fundamental na discussão que ora propomos.

A figuração da socialização produzida, fabricada pelo autor, permite ao narrador comparar, classificar e hierarquizar as ações de cada grupo, atribuindo sentidos às ações de cada um, posicionando-se, às vezes com maior ou menor veemência no sentido de legitimar um e desautorizar o outro. Na classificação e hierarquização de valores, incluem-se valores ligados às masculinidades e às virilidades no caso em estreita conexão com concepções definidas acerca de etnias e/ou origens sociais de espaço ou de lugar.

## **2. Mestiçagem e apatia: as masculinidades brejeiras em cena**

Os trabalhadores, brejeiros e sertanejos, estão no canavial, na dura rotina do trabalho de sol a sol. De repente, percebe-se "na ondulação verde" da cana uma movimentação estranha. Ninguém entende o que está acontecendo naquele momento, mas a narrativa sugere ser algo apavorante. Nessa cena, dentre os cães presentes está um cujo dono era o sertanejo Valentin. Nessa representação de animais, aparentemente tão distante das relações de poder estabelecidas entre os humanos, já parece indicar a obsessão do autor por comparar

brejeiros e sertanejos. Uma vez "estumados", instados a fazer a caça ao ser que andava por entre o canavial os "cadelos" brejeiros calaram-se. O único a sair à procura do intruso que se movimentava dentro do canavial seria exatamente o cão de origem sertaneja. Nesse momento, "ouve-se um grunhido estranho, um berro de animal dolorido [e] uma onda de frio enregelou toda a bravura mestiça do Marzagão" (Almeida [1928] 1987, p. 16).

"Bravura mestiça" é uma referência aos trabalhadores brejeiros. Percebemos que o termo bravura, no contexto, constitui-se como uma ironia. Na verdade, a cena mostra que, diante do ocorrido, os brejeiros, juntamente com os cães, ficaram aterrorizados, o que indicaria pouca coragem, pouca virilidade, diante da audácia do cão sertanejo. "Mestiça", no caso, vem da ideia recorrente no romance de que a zona do Brejo paraibano, lócus dos engenhos, é constituída por uma intensa população mestiça, em oposição ao Sertão, que teria sido marcado por uma povoação branca, na concepção do autor de "A Bagaceira".

Mais adiante, a cena mostra que o ser que se movimentava no canavial era Xiname. Este havia entrado no Marzagão para "furtar" o aipim que ele mesmo havia plantado, mas impedido de levá-lo consigo quando expulso por Dagoberto Marçau daquelas terras. Em seguida ao ato dos cachorros, de igual modo o único humano que se dispôs a sair a capturar o intruso também acaba sendo um sertanejo, Pirunga. Mais uma vez a valentia sertaneja em

contraposição a uma suposta covardia mestiça, brejeira.

Em outra cena o Marzagão está em festa, desta vez organizada pelos próprios trabalhadores. No ponto alto da animação, a polícia invade o engenho desautorizando o folguedo sem maiores justificativas. Diante da violência policial, os trabalhadores reagem à agressão praticada. Mais uma vez essa ambivalência da virilidade de cada região é realçada na narrativa. Na luta, o sertanejo Pirunga fez "frente a toda a tropa na confusão do conflito corpo a corpo. Seu olhar fuzilava na treva como um sabre desembainhado" (Almeida [1928] 1987, p. 37). Por fim, na hora de prestar contas a Dagoberto Marçau sobre a confusão no engenho, Latomia é o que se apresenta. Dagoberto percebe que ele está tremendo. Latomia responde que tremia porque havia se banhado no açude. Mas o narrador afirma que "se não mentiam as más-línguas, ao primeiro assalto, ele (Latomia) metera-se no açude com água pelo queixo" (Almeida [1928] 1987, p. 39). Havia se esquivado da luta. Teria lhe faltado a coragem. Teria se acovardado.

A coragem é uma virtude cultuada na civilização ocidental. Aprecia-se essa virtude em homens e mulheres. Em homens, por vezes, a coragem está associada ao uso da força bruta, e constitui-se como um elemento da virilidade, conforme afirma Maurice Sartre (2013). Em *Ésquilo* uma "vontade no coração de ferro", "inflamada" por uma "Andréia"<sup>3</sup> – daí a palavra *Andros*, como significado de masculino –, pesa "como aquela dos leões portando a guerra em seus olhos"

<sup>3</sup> Termo associado a coragem física e moral no texto intitulado "Virilidades gregas" de Maurice Sartre". Afirma Sartre também que na obra de Sófocles, intitulada *Electra*, as mulheres também são insufladas a manifestar sua "Andréia".

(Sartre, 2013, p. 20). Nessa representação que Sartre, (2013), remete aos antigos gregos, o masculino não é propriamente um homem, mas um "macho", um ser associado à coragem e à força física para ser usada no campo de batalha. Como não reconhecer esses atributos na representação do sertanejo Pirunga? Sua força física, que permite que ele enfrente toda a tropa do governo, seu olhar de sabre fuzilando na treva semelhante àquele dos "leões portando a guerra". Pirunga portaria, assim, uma masculinidade que inclui uma virilidade tal como em algum momento da Grécia antiga foi valorizada. Uma virilidade a qual a narrativa de "A Bagaceira" exalta, confere sentido positivo, e a reatualiza.

Por outro lado, a covardia é considerada uma falta moral grave. É um defeito que pode marcar a fronteira entre o ser e o não "ser" macho". Numa sociedade que cultua a coragem, a valentia e a disposição para enfrentar o perigo, qual seria o homem a querer ser representado como o foi o brejeiro na narrativa almeidiana? Uma narrativa que desqualifica, que diminui, que atribui significados negativos às masculinidades dessa região. A própria narrativa expressa que "o nome de brejeiro [era] cruelmente pejorativo" (Almeida, 1972, p. 6). Afinal, o que é o Brejo? E o brejeiro? Existiria uma verdade inscrita nesses elementos? Não seria mais adequado falar em representações, imagens múltiplas que se cruzam, se harmonizam e/ou se distanciam umas das outras?

O Brejo é um espaço social e geograficamente construído pela literatura científica e ficcional. Há uma expressão popular muito usada no Brasil que diz, via de regra, quando alguém sofre um prejuízo, que "a vaca foi pro brejo". Isso quer dizer que a vaca ficou enalhada na lama. O Brejo nessa expressão é sinônimo de lugar encharcado por água. Lugar onde, misturada à terra, a água produz lama que, uma vez pisada pode prender os pés. Mas sabemos, entretanto, que o Brejo assumia outras conotações no pensamento de José Américo. Conforme procuraremos demonstrar, o romancista pensava o homem em conexão com o seu meio, posicionamento que o coloca em relação com estudiosos de finais do século dezenove e primeiras décadas do século vinte, a exemplo de Euclides da Cunha. Pensando o homem imerso em seu meio físico, esses estudiosos postularam que a força, a virilidade, o vigor físico, a coragem e a masculinidade do homem eram fruto da convivência em uma espacialidade. Quanto mais hostil fosse o ambiente, quanto mais forçasse o homem a lutar contra ele, mais viril, forte, potente seria sua masculinidade.<sup>4</sup>

Na narrativa de "A Bagaceira", os sertanejos e os brejeiros são postos em um mesmo espaço, a bagaceira dos engenhos. Uns e outros agindo, sentindo o mundo, pensando, comportando-se dentro de padrões morais que a narrativa atribui ao mundo de cada um, isto é, ao microcosmo brejeiro e ao mundo sertanejo. Mesmo não estando no Sertão, a narrativa sugere que os homens sertanejos transportariam

<sup>4</sup> Na obra intitulada "Os Sertões", publicada em 1902, Euclides da Cunha contrapõe a figura do vaqueiro do norte à do Gaúcho da região Sul. O primeiro é afeito na luta pela vida, "conhece os combates cruentos com a terra árida e exsiccada", não se entristece diante das cenas de devastação e horror, da miséria, do solo calcinado (Cunha, [1902] 2003, p. 117). O gaúcho, por estar em uma natureza mais carinhosa, por desconhecer os combates obstinados contra o meio hostil, apresenta-se com aspectos mais "cavalheirescos e atraentes". Na narrativa de "A Bagaceira", as comparações serão feitas entre sertanejos e brejeiros.

sua "moral" para onde quer que fossem, embora com o tempo estes homens e mulheres pudessem, devido ao ambiente, no caso particular, da bagaceira, corromperem-se, perderem sua "essência" moral. Sertanejos e sertanejas, brejeiros e brejeiras no mesmo espaço faz com que a narrativa incorpore práticas de classificação, comparação, de hierarquização e, por último, de julgamento.

Na discussão que se segue, iremos utilizar o conceito de moral, pois é a partir dessa noção que o narrador hierarquiza comportamentos e ações, lançando julgamentos explícitos e implícitos que resultam na desqualificação de uns e na exaltação das atitudes e "virtudes" de outros<sup>5</sup>.

O conceito de moral pode nos auxiliar a lançar um olhar sobre o "comportamento real dos indivíduos em relação aos valores e regras que lhe são propostos" (Foucault, 1984, p. 32). Podemos avaliar o quanto os indivíduos se submetem a um princípio de conduta; analisar o grau de obediência ou resistência a um código moral; o respeito e/ou a negligência dos indivíduos a determinada prescrição moral. Enfim, a forma como os sujeitos se comportam em relação a um "sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles tem uma consciência mais ou menos clara" (Foucault, [1984] 2014, p. 32-33).<sup>6</sup> Desta forma, explicitadas as intenções que nos motivam a fazer a apropriação do conceito de moral, podemos proceder à análise dos personagens do romance.

Um diálogo entre Lúcio e João Troçulho sugere a visão do bacharel, com mentalidade representada como modernizada, sobre os trabalhadores do engenho. Nesse diálogo, o filho do dono do Marzagão encontra João Troçulho cedendo "à ociosidade dominical", "estendido ao sol como um animal cansado", "como um lagarto preguiçoso", nas palavras do narrador (Almeida, 2004, p. 82), e pergunta por que aquele trabalhador não desembaraçava um cavalo que estava a se enforcar. A esta indagação João Troçulho responde que não tem obrigação com animais.

Lúcio volta à carga, desta vez encorajando o trabalhador a plantar uma roça, ao que João Troçulho responde não possuir tempo para isso, já que todos os seus esforços eram dedicados ao trabalho no engenho. Além disso declara "não possuir ambição". Lúcio ainda argumenta que a roça iria fazê-lo mudar de vida, e recebe uma resposta perspicaz do brejeiro que cita o caso de Xiname, sujeito que tinha sua roça e que o patrão, Dagoberto Marçau, pai de Lúcio, acabou dela se apropriando indevidamente. O filho do dono do engenho continua insistindo, desta vez perguntando por que João Troçulho não consertava sua casa, ou criava galinhas para escapar daquela miséria. O trabalhador respondia no mesmo tom: tudo ali pertencia ao dono do engenho.

Em geral pode-se dizer que o repouso do trabalhador é visto sob o signo da negatividade ao longo da narrativa de "A Bagaceira". Ele está descansando enquanto deveria estar empreendendo. O repouso é visto sob o signo da preguiça. Lúcio faz,

<sup>5</sup> Em o "Uso dos Prazeres" Foucault aponta a ambiguidade do termo "moral". Pode-se entendê-la como "um conjunto de valores e regras de ação proposto aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos" (Foucault, [1984] 2014, p. 32). Por vezes, os preceitos morais são forjados em doutrinas "coerentes" e transmitidos por meio de ensinamentos explícitos. Entretanto, as regras morais e os valores podem ser transmitidos de forma assistemática, difusa, deixando de formar um "conjunto sistemático" e passando a compor um jogo complexo de "elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo assim compromissos e escapatórias" (Foucault, 1984, p. 32).

<sup>6</sup> A apropriação do termo moral em termos foucaultianos, permite-nos lançar um olhar diferenciado sobre as relações de poder, vendo naqueles que estão situados em um pólo "fraco" dessa relação, atitudes que se constituem como verdadeiras resistências, como atitudes que fazem pouco caso do poder. Os "desvios morais" são vistos assim como resistência, como o exercício de poder do mais fraco, não mais como atitudes de alguém que está em falha com dado sistema de valor ou que estaria em um pólo esvaziado de poder. Antes, são atitudes de pessoas que se recusam a participar de determinado sistema que para ele não faz sentido. Iremos analisar a narrativa almeidiana nestes termos, subvertendo a moral defendida implícita ou explicitamente pela narrativa.



portanto, um julgamento moral. Temos, desta forma, um primeiro elemento que caracterizaria, segundo o que se pode depreender da narrativa, o brejeiro como um homem indolente e, portanto, desvirilizado.

Desvirilizado, com base no que postula Pigenet, (2013, p. 249-250), para quem passou a existir no Ocidente, há dois séculos, "toda uma tradição estética que associa" a figura do trabalhador braçal aos atributos mais evidentes da virilidade. "A forma do corpo e a musculatura... [esta] identificada com energia e resistência... potência física e determinação moral". Corbin, (2013), afirma que um caráter viril está associado historicamente à ação, a atitudes agressivas, a personalidades enérgicas, dominadoras seja da natureza seja de homens e mulheres. Uma virilidade potente deve demonstrar capacidade de vencer o cansaço e de executar tarefas perigosas sem demonstrar medo.

A virilidade também estaria relacionada à dominação. Na Europa do século dezanove, durante o processo de expansão de nações europeias sobre territórios coloniais, a virilidade estava relacionada à conquista de territórios, ao domínio sobre povos considerados menos viris. Nesse período, a virilidade vai ser demonstrada "na exploração e na conquista de territórios, na colonização, em tudo aquilo que demonstra domínio sobre a natureza e na expansão econômica" (Corbin, 2013, p. 9). Assim, a virilidade está relacionada principalmente à potência de músculos, a ideia de domínio, de poder realizador, de atividade.

Atributos esses que estariam ausentes do corpo de João Troçulho, na visão de Lúcio.<sup>7</sup>

A desqualificação do repouso acontece a partir da lógica de culto ao trabalho. Paul Lafargue, em seu livro "Direito à preguiça", trata dessa "estranha loucura" que se abateu sobre as civilizações ocidentais com o advento do capitalismo. Levada ao extremo, os homens passam a cultivar o trabalho pelo trabalho, e não mais pelos frutos que ele poderia gerar.

Assim, temos a representação do trabalhador preguiçoso em "A Bagaceira". Saliente-se, contudo, que o próprio Lúcio não trabalha. Ora é representado em atitude de devaneio sob largas copas de árvores, ora em diálogo com Soledade e, por vezes, em discussão com Dagoberto Marçau. O descanso torna-se sinônimo de preguiça apenas quando é adotado pelo trabalhador. O "ócio" de Lúcio, por outro lado, não é desqualificado pelo narrador. Sugere-se que, sendo Lúcio membro da classe privilegiada, o trabalho braçal lhe seria infamante, indigno de sua posição.

Essa forma de pensar, contudo, não se constitui uma invenção almeidiana, estando presente durante a antiguidade. Foucault (2014) afirma existir entre os gregos uma positivação do ócio. Este, porém, seria exclusividade de uma aristocracia, grupo que não arava a terra, não estava ocupado em produzir os meios de subsistência, delegando essas atividades aos escravos. Todo seu tempo livre era dedicado aos "cuidados com os treinamentos físicos e guerreiros" (Foucault, 2014, p. 57). A guerra

<sup>7</sup> A imagem do trabalhador livre preguiçoso e indolente remonta ao século dezanove. Após a abolição da escravatura, em 1888, os proprietários rurais, motivados ainda por uma mentalidade escravocrata, passaram empregar esses homens sob condições degradantes, sendo comuns jornadas de trabalho extenuantes, salários miseráveis e mesmo castigos físicos (Sá, 2005). No Norte/Nordeste, a mão de obra livre era essencialmente nacional. Desenvolveram-se relações em que o trabalhador passava a ser agregado, isto é, morador da terra com direito a cultivar para si uma pequena porção da propriedade, mas sendo obrigado a fornecer grande parte de seu tempo ao dono da terra. Assim, o proprietário rural tinha o trabalhador a sua disposição por um preço muito pequeno. Além disso: "quando se integravam à grande propriedade na condição de agregados, estavam sujeitos a serem expulsos a qualquer momento, perdendo suas roças e as benfeitorias que haviam feito com a sua família" (Sá, 2005, p. 75). Essa era a situação de João Troçulho. Trabalhador agregado do Marzagão.

figura, assim, como uma atividade nobre, à qual devem ser direcionadas todas as energias. Em se tratando de Lúcio, sendo um bacharel, figura representada como cerebral, símbolo de inteligência, pelo menos na narrativa almeidiana, as atividades (braçais) do engenho poderiam figurar como fúteis, indignas, triviais para uma mente bacharelesca.

Mas a atitude de João Troçulho, para Lúcio, refletia também o "sistema de supressão da personalidade [que] eliminava todo poder de iniciativa" (Almeida, 2004, p. 82), fazendo com que os trabalhadores do engenho desenvolvessem uma natureza passiva e uma atitude fatalista diante da miséria. O fatalismo também é associado a uma desvirilização e a um arcaísmo, se acompanhamos os argumentos de Anthony Giddens (2002), para quem a modernidade oferece um ambiente permeado ao mesmo tempo de oportunidade e de risco. Esses elementos concorrem para a dominação da natureza e para a construção da história. Assim, as noções de sina e de destino passam a ser rechaçadas no ambiente da modernidade, pois este é visto como um espaço aberto ao "controle humano dos mundos natural e social" (Giddens, 2002, p. 104). A sensibilidade "moderna" negaria, portanto, o fatalismo, pois preconiza a atividade e o controle racional, uma atitude viril frente ao trabalho, à sociedade e à natureza.

Com base na moral de culto à atividade laboral, o filho do dono do Marzagão faz o julgamento moral de João Troçulho. Este deveria amar o trabalho como autêntico homem. Desta forma, Lúcio encena a

mentalidade característica dos grupos hegemônicos da sociedade capitalista, qual seja, responsabilizar o pobre pela sua pobreza, velando assim as injustiças sociais, os mecanismos de exclusão e de perpetuação da miséria. Além disso, a miséria e a pobreza são postos também na conta de etnias, dos "homens de cor" – conforme era corrente se dizer no Brasil para se referir aos negros e mestiços. Fazemos essa afirmação com base no olhar depreciativo lançado sobre o brejeiro.

No tocante ao romance "A Bagaceira", uma cena que narra Lúcio e Soledade apreensivos por suspeitarem estarem sendo vigiados, o narrador conjectura, seguido de uma afirmação da própria personagem sertaneja retirante chamada Soledade: "Era uma cabeça de preto que os espreitava. Nada: era um cupim indiferente. – Terra de negro! Desdenhava Soledade" (Almeida, 2004, p. 68).

Outro exemplo de depreciação da figura do mestiço associado à negritude encontra-se em cena onde Soledade passa pela bagaceira do engenho sob os olhares dos trabalhadores. O narrador afirma que: "Não era a negralhada das senzalas, mas o recruzamento arbitrário, as escórias da mestiçagem, como uma balbúrdia de pigmentos" (Almeida, [1928] 2004, p. 57). Logo em seguida os trabalhadores comentam entre si a respeito da cor de Soledade: "– É branca chega a ser azul!..." (Almeida, [1928] 2004, p. 58). Em momento anterior da narrativa o narrador já tinha definido Soledade como "o tipo modelar de uma raça selecionada,

sem mescla, na mais sadia consanguinidade" (Almeida, [1928] 2004, p. 53). Esses enunciados aproximam-se ou repetem discursos gestados em outros campos do saber.<sup>8</sup>

João Troçulho, mestiço, trabalhador rural, é representado como "subserviente" e, portanto, desvirilizado, atributos que se confundem com passividade, incapacidade de reação. Contudo, é importante remarcar que no diálogo com Lúcio já referenciado em momento anterior do romance João Troçulho faz "troça" com a autoridade do rapaz. O trabalhador argumenta com o filho do dono do Marzagão, mostra ao final que Lúcio não tinha razão para cobrar mais trabalho. Em sua argumentação explícita a lógica perversa do sistema do engenho, qual seja a da apropriação da força de trabalho alheia. Decide, assim, conscientemente causar um prejuízo ao dono do engenho deixando o cavalo se enforcar. Não quis explorar ainda mais a si mesmo para produzir riquezas para o Marzagão. Nesse sentido o diálogo de Lúcio com João Troçulho mostra uma "relação de poder". A atitude de João Troçulho constitui uma "resistência" em sentido foucaultiano. Nas relações de poder, as resistências representam o papel de adversário... e estão presentes em toda rede de poder (Foucault, [1976] 2015). As resistências são casos únicos, possíveis, prováveis, imprevisos pelo poder. E, muitas vezes, podem tornar o poder impotente.

Apesar dessas micro-resistências evidenciadas, a narrativa ainda apresenta outros elementos depreciativos em relação à

masculinidade dos trabalhadores da bagaceira. No episódio que descreve a chegada de um grupo de sertanejos ao Marzagão, o narrador exemplifica a modalidade de poder exercida sobre os trabalhadores do engenho. Ao pedir para dar acolhida aos "retirantes" que acabavam de chegar, Dagoberto Marçau é informado que não havia lugar para abrigá-los. Em poucos instantes, o proprietário encontra a solução: Xiname, trabalhador do Marzagão, deveria deixar a palhoça que ajudara a construir e passar a habitar em uma estrebaria. Diante da recusa do caboclo, sob o argumento de que se submeteria a qualquer coisa, mas não havia nascido para estrebaria, Dagoberto o expulsa sumariamente do Marzagão, argumentando que estrebaria era para cavalo de sela, e o caboclo havia nascido para cangalha – fazendo menção clara a um saudosismo em relação ao mundo da escravidão.

A cena prossegue com o pedido humilde de Xiname para que pudesse colher o que havia plantado, escutando, porém, de Dagoberto que "o que está/va na terra é/ra da terra" (Almeida, 2004, p. 13). Por fim, o caboclo solicita permissão para levar os seus pertences. Vemos então o narrador pronunciar-se: "E o caboclo saiu, levando os cacarecos num braçado, e 400 anos de servilismo na massa do sangue"(Almeida, 2004, p. 13).

Vamos nos deparar com Xiname novamente na cena em que o caboclo entra no latifúndio durante a noite para "furtar" o aipim que havia plantado. Descoberto, o que se segue é uma cena de castigo físico e de

<sup>8</sup> No livro de crônicas intitulado "Sem me rir, sem chorar", José Américo produz uma representação depreciativa do negro. A primeira crônica da obra intitula-se "Homem de letras". Nela, José Américo afirma que quando recebeu a notícia de que teria sua primeira professora, entrou em desespero. Imaginava, afirma o escritor, que estudar era sinônimo de "duros castigos e de perda da liberdade". Além disso, imagina o menino, tragédia ainda maior: "e se a mestra fosse de cor"? Afirma Almeida que, juntamente com seus irmãos passou a imaginá-la sem nunca tê-la visto com "beigola carnuda, a fala pesada e um exame de arapuá na cabeça em vez de cabelo" (Almeida, 1957).

humilhação ordenado por Dagoberto Marçau sobre Xiname:

Levado à presença do senhor de engenho, este ordenou ao feitor: lambuze o traseiro de mel de furo e assente no formigueiro. Xiname alarmou-se:

- Pelo amor de seu Lúcio!...
- Lambuze, bem lambuzado!
- Por amor da defunta!...
- Nesse caso, dê-lhe umas tronchadas.
- Fica por minha conta. Trinta lamboradas.

E, ali mesmo, uma, duas, três... Logo na terceira, o caboclo grunhiu e mijou-se (Almeida, 2004, p. 24).

O primeiro castigo sugerido é lambuzar o traseiro do caboclo com mel. O significado desse episódio pode ser buscado no pensamento de Bourdieu (2014). Para o sociólogo francês, o padrão androcêntrico e falocêntrico estabeleceu uma visão de mundo caracterizada pela existência de dois pólos que são vistos como opostos entre si. Um dos pólos com sinal positivo e o outro negativo. O positivo representa as formas de vida valorizadas no mundo social, os comportamentos percebidos como normais. O negativo representa a anti-norma, o feio, o desprezível, o grotesco ou, o que deve ocupar hierarquia inferior na sociedade. Assim, temos os pólos homem/mulher; seco/molhado; fora/dentro; duro/mole; preto/branco; atrás/na frente e assim indefinidamente. A respeito desse último par de opostos, ressaltamos que pode assumir conotação sexual em que o sexo só é legítimo se for na frente.

Quando por trás, figuraria como desonroso, imoral, reprovável. No

ideário de um modelo masculino que se quer hegemônico, em boa medida a honra masculina está assentada em se resguardar da violação do seu traseiro. A desonra completa, a desmoralização absoluta, a perda da própria identidade masculina seria a consequência dessa violação. Temos assim que a narrativa adota esse ponto de vista para dar o máximo de expressividade à cena do castigo de Xiname. A intenção era mostrar o grau máximo de humilhação ao qual um trabalhador do engenho era submetido. Xiname é representado como uma masculinidade incapaz de resguardar seu "traseiro" da violação. Uma masculinidade sem virilidade, portanto.

Concordamos com Araújo (2011) quando afirma que a honra do homem é também, e em grande medida, afirmada no corpo feminino. Contudo, acreditamos ainda que, conforme já foi afirmado por Zica (2011), que a honra masculina dentro do sistema falocêntrico também está no seu próprio corpo. A violação (sexual) do corpo masculino por outro corpo masculino representaria portanto humilhação, desmoralização.

Outro personagem brejeiro a ser castigado por Dagoberto Marçau vai ser Latomia. O motivo teria sido a falta de zelo com o cavalo que morreu embaraçado na corda que o prendia. No Marzagão, logo nas primeiras páginas da obra, temos narrada a morte de um cavalo. No episódio que iremos citar adiante, mais um cavalo morto. Levando em consideração a temporalidade linear dos dois episódios, estaria o narrador sinalizando a morte simbólica da figura de Dagoberto e a extinção do

poder tradicional, visto que o homem sobre o cavalo é a própria conjunção que sustentou o poder na América Portuguesa durante quatrocentos anos? O certo é que após a morte desse segundo animal Dagoberto migra para o Sertão com Soledade e não voltaria mais ao Marzagão. No tocante ao castigo de Latomia, notamos grande representatividade na cena que se segue:

Nisto, chegou Latomia, ainda mais branco:

- Patrão, o cavalo s'embranou e morreu enforcado!

- Cabra de peia, você foi o culpado!

E, ali mesmo, o senhor de engenho tirou o rebenque do armador e deu-lhe como nunca se dera em negro fujão.

O bravateiro apanhou de cabeça baixa talvez para livrar o rosto de alguma lapada cega (Almeida, 2004, p. 113).

O termo branco na citação não diz respeito à cor da pele de Latomia. Não está relacionado ao grupo étnico. Branco, no trecho citado, diz respeito a uma grande apreensão, a uma profunda ansiedade, a um medo de proporções descomuns que, metaforicamente, faz o sangue fugir das veias. Tomando por base o contexto da cena, podemos dizer que, ficar branco significa ser dominado pelo medo, coisa que, culturalmente, está associada a idéia de covardia, sobretudo quando é o homem que abriga este sentimento. A cena prossegue com o espancamento de Latomia por Dagoberto Marçau sugerindo que o caboclo não teria chegado a esboçar qualquer reação, a não ser a de baixar a cabeça. A narrativa reforçaria, assim, uma representação

da passividade do brejeiro diante da humilhação. A não reação adquire o significado de covardia, cujo sinônimo seria desonra, degradação moral.

Esse personagem dentro do enredo é tido como um bravateiro, termo usado pelo próprio narrador para caracterizá-lo. "Bravateiro" vem de bravata, aquele que ameaça, mas não faz. Quer dizer falso valentão. Latomia - *late/mia* - isto é, late [porém] mia. Ao longo da narrativa esse personagem de fato vai se mostrando como aquele que ameaçava a todos, que prometia sempre resolver conflitos por meio da violência, mas que, na hora em que lhe era requerida sua bravura, acabava sendo o primeiro a se esquivar. Na expressão popular Latomia seria aquele que "ladra mas não morde".

Mas retomemos o conteúdo da cena procurando averiguar questionar a respeito daquilo que se apresenta como "evidência". Se entendermos o conceito de moral tal como o descrito por Foucault em "História da sexualidade: o uso dos prazeres" podemos lançar outro olhar na cena de humilhação praticada por Dagoberto a Latomia. Entre os gregos, afirma Foucault, a moral estava também relacionada a domínio de si, à "temperança", ao controle dos desejos e ao domínio de atitudes tidas como inferiores. A ira e as atitudes violentas eram consideradas intemperantes. O ser que cedia a esses comportamentos estava imergindo, portanto, em atitude passiva, deixando-se levar por aquilo que deveria ser controlado, dominado, submetido. A ira constituir-se-ia como a própria

falta do exercício viril sobre si mesmo.<sup>9</sup>

De todo modo entende-se a partir da análise do romance que a representação de "A Bagaceira" para os brejeiros figura em geral como problemática, pois estabelece certa representação fixada de identidade para esses homens. A identidade, na narrativa, está ligada a uma origem localizada em um passado com o qual ela mantém certa correspondência (Hall, 2009). Ela não estaria relacionada com aquilo no que homens e mulheres se tornam, mas com a utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção de sujeitos. A narrativa de "A Bagaceira" parece sugerir uma concepção de identidade essencialista, onde se privilegia a indagação: quem nós somos? Então: quem nos tornamos? (Hall, 2009).

A narrativa recorre por vezes à noção de essencialismo, concepção baseada na ideia de que as propriedades de um todo complexo existem em decorrência de uma suposta verdade ou essência interior. Essa percepção reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos (Weeks, 2000).

Almeida produz uma narrativa na qual imagina que o passado da bagaceira não havia morrido. O presente se apresentava com a mesma roupagem desse passado. As relações fundadas no autoritarismo, nas humilhações, na submissão de homens a outros homens, heranças da escravidão, criadoras de

identidades impotentes, desvirilizadas.

Entretanto ainda se faz necessário repisar que a identidade não é um dado da natureza. Ela não nasce com o indivíduo ou grupo que o condenaria a carregá-la consigo até a morte. Não tem a ver com um destino irremediável. Tampouco é herdada, legada por antepassados e assumida pelas gerações presentes que se encarregariam de transmiti-la para as novas gerações indefinidamente. Compreendemos identidade, aqui, como uma construção tecida por diversos meios, dentre os quais, os processos narrativos que podem apelar tanto para a história, quanto para práticas de educação, de definição, de comparação, de classificação. Ela é também relacional (Woodward, 2013). Nesse sentido, se faz necessário que, no processo de narrativização de uma identidade, no qual se define determinado grupo, existam duas ou mais partes envolvidas, tendo em vista que dizer o que é uma identidade é ao mesmo tempo dizer o que ela não é. Aquilo que não está presente em uma, passa a ser atribuído a outra identidade.

Isso explica a presença figurada em "A Bagaceira", de sertanejos em oposição aos brejeiros. Já afirmamos que para o pensamento almeidiano o meio exerceria um grande papel na formação da virilidade. Sendo assim, o meio sertanejo teria fabricado um tipo de homem dotado de uma determinada masculinidade e virilidade que teria características próprias, conforme poderemos ver a seguir.

<sup>9</sup> Entre os gregos, afirma Foucault, era símbolo de honra o domínio de si. Esse exercício de poder era considerado mais honrado do que o exercício de poder sobre os corpos dos outros. O domínio de si era condição moral para a legitimação do domínio sobre os outros. A virilidade de um homem era medida com base na prática moral do domínio sobre ele mesmo. Sendo assim, Dagoberto dá mostras de que não exercia seu poder sobre si. Não praticava o poder viril, não era portador da masculinidade autêntica. Cedia a seus impulsos, à intemperança. Desta forma, seu poder sobre os trabalhadores não era exibição de virilidade.

### **3. Racialismo e idealizações fálicas: representações da masculinidade sertaneja**

O Estado da Paraíba está dividido em quatro mesorregiões. São elas: Mata paraibana, Agreste, Borborema e Sertão. De acordo com o IBGE, "Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística", Mesorregiões são unidades homogêneas a nível maior do que os das Microrregiões, sendo menor, entretanto, do que o estado. Os critérios de divisão do espaço em subunidades são diversos, incluindo ocupação econômica, características climáticas, dentre outros. Nessa divisão atual está referendada uma antiga concepção de divisão territorial daquele estado já representada desde o século XIX, a saber: o Sertão.

"A Bagaceira" aciona múltiplas imagens desse Sertão, mas nas primeiras páginas do romance, esse é representado a partir do código da seca. Essa imagem associa-se às mazelas decorrentes desse fenômeno: fazendeiros arruinados na época das estiagens prolongadas; a terra seca que não produz alimento para o gado e nem para as pessoas; seus habitantes em "retirada". Essa representação presta-se também à associação do Sertão seco à prática do cangaço. Diante da miséria e da fome decorrentes da seca, o Sertão torna-se um espaço sujeito à atuação de grupos armados que fazem refém uma ampla população sertaneja.

Outra representação de Sertão no romance "A Bagaceira", destoa abissalmente da que foi referida acima, qual seja a do sertão que ressuscita após as primeiras chuvas. Essa imagem é a da "mutação improvisada", "da paisagem que

havia morrido só pelo gosto de nascer de novo", da verdura que chega a ser "um despotismo de cor", de vegetação viçosa, do gado gordo no curral, dos fazendeiros abastados (Almeida [1928], 1987, p. 97).

À imagem de Sertão próspero ainda associa-se a de um sertanejo viril, montado em seu fogoso cavalo, controlando, a custo, a impetuosidade e indocilidade do animal. Montado sobre o dorso do cavalo, tendo à sua frente, como que saindo de entre suas pernas, à semelhança de um falo, o potente pescoço, na extremidade do qual encontra-se a cabeça com narinas ofegantes, mostrando não o cansaço mais o vigor, a disposição de projetar-se adiante; em suas mãos, o controle desse animal arrogante; o sertanejo como um "centauro". O sopro do animal "assemelha-se ao vento forte"; o som produzido pelos cascos possui "barulho de terremoto"; o vaqueiro some-se nas vertigens das velocidades fatais, como um vaqueiro voador que leva seu cavalo nas pernas (Almeida, [1928] 2004, p. 127).

As representações do espaço sertanejo fundamentaram afirmações díspares sobre os homens e mulheres da região durante as primeiras décadas do século vinte. A multiplicidade de imagens sobre os habitantes dessa região procura vincular as características físicas e psíquicas dessas populações às características físicas do espaço. Assim, a hostilidade do meio sertanejo, devido à seca, teria forjado um homem forte, resistente, psiquicamente e moralmente superior. Euclides da Cunha parece ter sido um dos primeiros nessa

associação, afirmando que o homem sertanejo teve que enfrentar a vida sob uma ameaça perene, fazendo-se homem quase sem ter sido criança, tendo que enfrentar a existência pela face mais tormentosa (Cunha, [1902] 2003). Essas imagens remetem à noção de virilidade, um tipo de virilidade que, segundo alguns autores, seria característica do sertanejo.

Valentin Pedreira, personagem sertanejo retirante que é aceito no engenho do Marzagão é representado com frequência como um sujeito lacônico. Seu laconismo só é quebrado às vezes, conforme sente necessidade. Quando conta suas histórias de aventura, bravura e coragem, ainda que com economia de palavras. Frases curtas. Sentenças. As histórias de Valentin unificam, aproximam experiências, conferindo assim a impressão de continuidade identitária. Mais do que intercambiar experiências, (Benjamim, 1994), a narrativa confere sentido à história pessoal, fazendo com que o sujeito se reconheça nos diversos contextos nos quais se insere. A autonarrativa é também uma autoprodução. Uma inserção de si no tempo e no espaço.

Na memória, o personagem sertanejo guarda os acontecimentos dramáticos das secas passadas. O sol abrasador, fazendo tremer a vista a quem observa o horizonte. O chão seco, fendido pela ausência prolongada do líquido que fornece a vida. O céu cada vez mais azul, ausentes as nuvens que trazem a esperança de dias melhores. As terras destinadas às roças e aos pastos apresentam apenas paisagens mortas. Os animais esqueléticos, com

a resistência esgotada. Ossadas espalhadas pela terra. A seca, antes de tudo, enrijeceria o organismo, blindaria a psique e forjaria um organismo potente, resistente à dor e ao sofrimento. A resistência resignada inclui a capacidade de não chorar, pois, como afirma o próprio Valentin, "sertanejo não sabe chorar".

Não chorar, porque os homens sentem emoções, mas são as mulheres que saberiam expressá-las (Thuillier, 2013). De acordo com Thuillier, (2013), um ideal de virilidade latina concebe o choro como sintoma de falta de controle sobre as próprias emoções. Demarca a atitude de um ser fraco, desvirilizado, um homem que não consegue exercer um poder viril sobre si mesmo.

Quando Valentin aciona a memória para narrar sua vida no Sertão, esforça-se para fazer entender que não fraquejou, que resistiu até o último momento e que, mesmo quando abandonara sua terra, a "fuga" do seu Sertão teria sido motivada muito mais pelo desejo de salvar os seus da morte do que pela intenção de conservar a si mesmo. Temos assim uma relação entre meio hostil e organismo forjado por esse meio. Lembramos apenas que essa relação é complexificada com a introdução do elemento étnico. Como já mencionamos acima e procuraremos aprofundar, para Jose Américo, o sertanejo era essencialmente branco e, em menor proporção, índio.<sup>10</sup>

Podemos perceber a ideia de que o flagelo da seca havia forjado uma raça forte no Sertão na citação a seguir:

<sup>10</sup> Em "A Paraíba e seus problemas", Almeida já afirmava que o sertanejo é "um forte" devido à sua formação menos "heterogênea" e ao "caldeamento do meio físico" (Almeida, [1923] 1937). Nesse livro, José Américo questiona Euclides da Cunha, quando este afirma que o sertanejo é um "Hércules Quasímodo", desgracioso e feio. O sertanejo, para Almeida, seria um "excelente exemplar da raça". Nesse ponto, Almeida aciona a fala de "um dos filhos da região" sertaneja, Coriolano de Medeiros, segundo o qual no Sertão predominaria um "typo" branco ou um intermediário entre o branco e o índio, um belo tipo de indivíduos morenos de olhos verdes (Almeida, [1923] 1937).



À força destruidora do flagelo, em suas invasões paralelas, através dos séculos, não tinha sido oposta senão a resistência da raça blindada por um longo sofrimento para todas as reservas do instinto de conservação (Almeida, [1923] 1980, p. 161).<sup>11</sup>

Valentin teria, desta forma, sido fabricado pelo "meio hostil", tendo se tornado um ser resistente, forte, viril. Essa virilidade, traduzida em resistência à dor, fabricou ainda um ser paternal, figura masculina, destemida, capaz de proteger, por isso, seres impotentes, frágeis, incapazes de vencer sozinhos as adversidades do "meio". Referindo-se a um ataque brutal do fenômeno da seca e ressaltando a sua resistência "viril", Valentin afirma que: "- Fiquei na estica. Mas, com a vontade de Deus, não pedi nem roubei. Todo o meu pessoal na cacunda e até dei conta de gente que era mesmo que ser minha" (Almeida, 2004, p. 25). Há no trecho citado também a ideia recorrente de solidariedade. Essa noção pode estar figurando na narrativa em referência a uma percepção de que o Estado estaria completamente ausente no interior. Sendo assim, o único remédio seria uma moral em que a solidariedade protagonizasse as relações sociais. No próprio ensaio "A Paraíba e seus problemas", de 1923, de autoria do próprio José Américo de Almeida, também é ressaltada a noção de que no interior do Nordeste as populações estariam entregues à própria sorte. Havia ausência de recursos para minimizar os efeitos da seca, surgindo daí uma generalizada criminalidade. O combate aos crimes, por sua vez, ficava por conta da

resistência viril dos poucos homens que atuavam em nome do Estado. Desprovidos de recursos, esses homens só tinham ao seu dispor sua coragem e valentia.

Retomando o conceito de solidariedade, notamos que este possui outras funções na narrativa. Ser solidário em alguns casos é sinônimo de ser corajoso. O valor da solidariedade é medido pelo quanto um sujeito está disposto a sacrificar-se para ajudar o outro. O solidário é o sujeito que despreza, muitas vezes, a própria vida para ajudar o necessitado, que põe seu vigor físico à disposição do mais fraco ou o do mais velho. A cena que narra Valentin Pedreira e Pirunga trabalhando no canavial sugere bem essa associação citada acima.

Os dois, Valentin Pedreira e Pirunga estão na roça, juntos aos demais trabalhadores. Valentin, idoso, mas também enfraquecido em virtude dos sofrimentos ocasionados pela seca, demonstra menos vigor na "limpa do mato" do canavial. Os trabalhadores eram estimulados a iniciarem ao mesmo tempo e terminarem primeiro ou, pelo menos, por igual. Uma ideia de competição, portanto, onde os homens se mostrariam mais viris e fortes se vencessem o "opponente". Percebendo que seu padrinho não iria acompanhar os demais, Pirunga procura deixar sempre a "carreira mindinha", aquela que acaba antes das outras, para Valentin. Com isso, Pirunga estaria livrando Valentin da "vergonha de chegar por último", de mostrar-se menos vigoroso, o que ocasionaria afrontas vindas do feitor Manuel Broca e dos demais trabalhadores.

<sup>11</sup> Dos índios, os sertanejos teriam herdado também a resistência à hostilidade do meio. José Américo cita trechos de relatos de Elias Herckman, os quais afirmam que os Tapuyas são robustos e de grande estatura, com ossos grossos e fortes, o que resultaria na formação de homens fortes e resistentes. Tais características se revelariam ainda na infância, onde as crianças, segundo o relato de Herckman citado por Almeida, começariam a andar com apenas nove ou dez semanas de vida. Esses homens, tal como está impresso no relato de Herckman e reproduzido por José Américo, em situação de fartura comeriam por cinco homens, mas em caso de escassez, seriam capazes de suportar quatro ou cinco dias sem comer. Para Almeida, "Foi essa resistencia que plasmou o martyr das seccas" (Almeida, [1923] 1937, p. 215). Resistência herdada de uma etnia, a indígena.

Pirunga, para ser solidário a Valentin Pedreira, mesmo também estando alquebrado pelo martírio que lhe acometera, dispõe-se a trabalhar "ainda" mais para não ver um sertanejo ser desonrado. A honra estaria tanto no sacrifício pessoal – trabalhar mais para praticar a solidariedade – quanto em não deixar que alguém do seu grupo seja humilhado pela ausência da atitude solidária.<sup>12</sup>

Um homem que compartilha da noção de honra viril seria solidário como outro compartilha desse código a ponto de colocar seu vigor, sua juventude, e seu bem estar a serviço daqueles que não tem mais força para reparar uma afronta sofrida. Quem não demonstrasse mais capacidade para defender sua honra, com sangue, se preciso fosse, deveria contar sempre com alguém disposto ao sacrifício pessoal em nome desse valor. É isso faria da solidariedade um fator de virilidade, no caso.

A solidariedade viria, dessa forma, a serviço da defesa da honra. Estimulado por Lúcio, o bacharel filho do dono do engenho, a falar sobre a origem de uma cicatriz presente em seu rosto, Valentin relata o episódio "heróico" que deixara tal marca em sua face. Percebendo que sua filha era desejada pelos homens do engenho, Valentin sente-se estimulado a contar a história no intuito de inspirar ameaça aos demais homens do lugar. Sugere-se que seu empenho em evocar a tragédia para reconstituir seu passado sanguinário estaria relacionada ao afã de tentar amedrontar os maus instintos que

rondavam seu lar provisório naquele momento (Almeida, 2004).

Um amigo seu, chamado Quincão, companheiro de aventuras que incluíam conflitos violentos, havia "desonrado uma moça donzela", a despeito do alerta que Valentin lhe fizera: "companheiro, você pode se espritar conta sempre comigo; mas, não bula com moça donzela, senão encontra toco" (Almeida, 2004, p. 387).

Ao saber que Quincão havia negligenciado seu aviso/ameaça, tendo conhecimento também que a idade do pai da moça não permitia que este arquitetasse uma vingança, Valentin decide resolver a situação. Inquiriu o idoso acerca do ocorrido, questionando por que ele, o idoso, não se vingara. O pai da moça falou que queria apenas morrer. Mas Valentin ofereceu outra alternativa: ao invés de morrer, por que não matar quem havia causado aquela vergonha. Saiu da presença do idoso garantindo que Quincão casaria com a mulher que havia "desonrado". Era isso ou a morte do amigo.

Valentin Pedreira era "novo e doido por uma estripulia", querendo isso dizer que estava em jogo uma certa noção de virilidade ligada à juventude. Seguindo sua narrativa descobrimos que ele haveria intimado o amigo a casar-se com a moça que havia "desonrado". Negando-se a unir-se matrimonialmente à mulher, Quincão contrai a inimizade de Valentin, provocando um confronto físico entre ambos do qual resulta a morte de Quincão. Sem armas, usando apenas as mãos, Valentin leva o antigo amigo a óbito.<sup>13</sup> Segundo Arnaud Boubérot (2013, p. 189) "Não se

<sup>12</sup> Essa representação do sertanejo cruza-se com a representação construída no ensaio "A Paraíba e seus problemas". José Américo chega mesmo a afirmar que o sertanejo se distinguiria dos demais habitantes do estado da Paraíba pelo apreço devotado à solidariedade. "É a solidariedade, única em toda a população do Estado, que se manifesta nos auxílios recíprocos da criação e da lavoura. Não ha vaqueiro capaz de deixar no campo sem cura ou sem aviso a rez do seu vizinho atacada de qualquer mal ou de se negar à solicitação de um favor, como seja o ajuntamento de uma boiada" (Almeida, [1923 1937, p. 228).

<sup>13</sup> Temos nesse episódio também a referência aos chamados crimes de honra. Em "A Paraíba e seus problemas" Almeida afirma que estes eram os crimes mais frequentes no Sertão. Não devemos, contudo, ser levados a acreditar que tais crimes só existiam no Sertão. Os crimes sexuais, que incluíam a desvirginização de mulheres, ganhavam amplo espaço no pensamento jurídico brasileiro, estando presente no código penal de 1890 e vigorando durante os cinquenta anos seguintes (Caulfield, 2000). No Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, a eventual perda da virgindade era reparada através do casamento. Apesar de ocorrerem muitos crimes relacionados à perda da virgindade, afirma Caulfield que as mulheres pobres com mais frequência procuravam as autoridades policiais. No Sertão, tais crimes eram reparados com o casamento e, na negativa do homem, um assassinato. Para a violência masculina em nome da honra nas Minas Gerais do século XIX, conferir também Zica (2011).

nasce homem, torna-se homem". Em um sistema permeado pela violência física, força, músculos e potência constituem-se valores maiores. Ser homem é, antes de tudo, ser forte, possuir mãos e braços potentes, verdadeiras armas (Kalifa, 2013). O vigor físico de Valentin é sugerido na luta que ele tem com seu oponente. Ele não usou armas para levar seu oponente à morte.

Ainda em relação ao episódio envolvendo o assassinato de Quincão, percebe-se também que ele deixa entrever a noção de solidariedade sertaneja, dessa vez dispensada a um homem velho e incapaz, que havia sido "desonrado" pela perda da virgindade da filha. Outro elemento importante em toda essa cena é a noção de honra feminina, central para o desenrolar de todo o conflito. A pureza da mulher estava, portanto, no hímem, na sacramentação da membrana que era tida não só nos códigos morais não oficiais como também pelo código jurídico como a fronteira entre a honra e a desonra (Caulfield, 2000).

Outra cena com crime de honra sexual envolve o senhor de engenho e Soledade, a própria filha sertaneja do *valente* Valentin. Ao saber que Soledade ela havia perdido a virgindade/honra, o pai começa a arquitetar sua vingança. Acreditando ser o feitor o autor do mal feito, movido pelo ódio e sentimento de vingança pela honra ofendida, Valentin dispara contra o encarregado do engenho levando-o ao óbito.

Após descobrir o autor do assassinato, Dagoberto, dono do engenho e o próprio autor do

"defloramento", encontra aí um modo de se livrar da vingança de Valentin e ordena sua prisão. A cena tornando-se um pretexto para mais uma vez se expor o um elemento fundamental da masculinidade sertaneja tal como o romance a representa. Cercado "Qual onça acuada por uma matilha de gozos", o "criminoso detinha com uma imobilidade faiscante a cabroeira poltrona", "para mais de vinte sujeitos que o cercava, à distância, com enxadas erguidas" (Almeida, [1928] 2004, p. 102). Atente-se para a descaracterização do brejeiro, representados como cabras poltrões, ou seja: mestiços covardes. A comparação com cães, também está ali sugerida, pois destaca-se o número dos que cercavam Valentin e da impossibilidade de agarrá-lo. Valentin, fazendo "frente a vinte, trinta, e quantos mais aparecessem" representaria a valentia do homem sertanejo, um ideal de virilidade fundamentado na violência.

A motivação do assassinato, a "desvirginização" de Soledade, insere a narrativa num tipo de moral que remonta ao século dezenove, segundo a qual "a honra feminina permanece limitada à pureza sexual cujo pudor é a principal manifestação e cuja perda coloca em perigo o capital de honra da família" (Guillet, 2013, p. 110). De acordo com Guillet, (2010), aos homens cabia a responsabilidade de proteger o capital feminino, devendo salvaguardar a honra da esposa, da filha ou de quem estivesse sob sua tutela e que fosse incapaz de defender-se por si. O investimento nesse ideal de honra feminina torna-se pretexto para o exercício de um

tipo de masculinidade perpassado por uma virilidade violenta.

Percebemos que há na narrativa almeidiana uma grande preocupação com questões de honra quando esta diz respeito à sexualidade. Valentin Pedreira era viúvo e, na narrativa, ele não volta a casar-se. É bastante nítido que a representação de Valentin conta com uma grande simpatia por parte do narrador. Dagoberto, o dono do engenho por sua vez também passa 18 anos na condição de viúvo. Quando decide relacionar-se novamente, a voz do narrador parece desaprovar essa nova união. Lúcio, outro personagem que parece contar com grande simpatia do narrador (talvez por que fosse um jovem bacharel, assim como o era o próprio autor do romance naquele momento), também fugia das constantes investidas de Soledade ao longo de outras cenas. Diante desse indícios parece haver uma preocupação no romance em relação a esses pormenores, algo como a exaltação da prática monogâmica refletida em um comportamento voltado para a valorização do casamento realizado uma única vez, para toda a vida. No caso de Lúcio, percebemos que nesse personagem é valorizada uma atitude casta.

Corbin, (2013), afirma ser a virilidade marcada por uma tradição imemorável. Virilidade possui equivalência na virtude, no cumprimento. Originário do termo "virilitas", (Corbin, 2013), a virilidade romana permanece um modelo com suas qualidades claramente expressas, onde os atributos sexuais do "marido ativo", "poderosamente constituído", "procriador",

ponderado, vigoroso e contido, corajoso, figuram como o ideal a ser alcançado. A virilidade é sempre um ideal a ser atingido. Daí o porquê de as representações fundamentarem-se muito mais na imaginação do que na descrição real dos modelos de virilidade.

As qualidades viris, repetimos, ideais, devem ser entrecruzadas. Homens viris devem possuir virtudes sexuais, mas também psicológicas. Força física ao lado da força moral. Vigor físico, mais também "autocontrole". Um desses elementos pode ser mais ressaltado do que outro, dependendo do modelo que se deseja fabricar. Assim, virilidade pode estar relacionada com uma força física descomunal. Mas também se pode ressaltar o autocontrole como sendo um elemento viril por excelência. A virilidade pode ainda estar associada à castidade.

Sobre a "virilidade desvinculada da sexualidade", Thuillier (2013), afirma que os textos romanos sobre as tribos germânicas relatavam com frequência uma moral germânica fundamentada no ideal de castidade como virtude (Thuillier, 2013). Repudiava-se, punindo-se com leis severas, a violência, a transgressão sexual, os raptos, os adultérios e as violações. Isso porque o pacto conjugal constituía-se como a base da paz entre famílias rivais, sendo assim prosrita toda e qualquer atitude de violação às leis do matrimônio.

Está em jogo uma certa noção de virilidade ligada ao paternalismo e à defesa da dignidade pessoal, o que implica na capacidade de defender e manter a posição sobre a qual repousa a própria estima e a estima

do grupo, que concebe a honra como sendo a aptidão de proteger todos aqueles que do homem dependem, sejam idosos, mulheres, filhos e de todos os que são incapazes de se defender sozinhos (Guillet, 2013).

Ser homem nesse caso seria o mesmo que livrar-se da vergonha. Nesse momento estamos pensando no sentimento que levou Valentin a assassinar o feitor Manuel Broca. A narrativa sugere que seu maior desejo era retornar ao Sertão. Mas o personagem sacrifica seu sonho para concretizar a vingança, eliminando o feitor Manuel Broca por supostamente ter desvirginado Soledade. Valentin sabia que o crime poderia impedir seu retorno ao Sertão, condená-lo a terminar seus dias de vida no degredo, o que, para ele era insuportável. Mas ele não poderia conviver com a "vergonha" de não ter sido capaz de vingar a "honra" ofendida. Para Valentin era mais honrosa a prisão pelo crime do que o retorno ao seu Sertão, seu principal desejo.

A honra é "poesia do dever", conforme nos afirma Guillet (2013, p. 98), com base em Vigny. É uma "virtude cardeal, a essência da virilidade" (Guillet, 2013, p. 98). Esse ideal de honra apela para o sentimento do dever de vingança contra uma afronta. A recusa de adotar uma atitude "honrada", isto é, violenta, faz o homem cair na suspeita de frouxidão, a ver sua qualidade de homem viril ser negada socialmente (Guillet, 2013).

O ideal de honra concretizado na vingança incluiria ainda a capacidade de materializar a palavra empenhada. Palavra que equivale a uma promessa, aproximando-se de

uma sentença. Só uma vontade potente e obstinada, viril, seria capaz de cumpri-la. Uma vontade capaz de intervir nos eventos do mundo do sublunar e fazer com que o dito se transforme no feito, mesmo contra todas as potências, contra todas as resistências.

Citando Georg Simmel, Guillet (2013), procurando mostrar o quanto o ideal de honra citado acima incidiria no comportamento do homem, afirma que se "a religião quer levar o indivíduo a fazer de sua salvação seu dever, o ideal de honra é o de levar o homem a fazer de seu dever a sua salvação pessoal" (Guillet, 2013, p. 103). Não "honrar a palavra", deixando de concretizar a vingança, é incorrer "na morte social", é deixar de usufruir da consideração, do respeito e da admiração do grupo no qual o indivíduo está inserido. Um pai assassinado não vingado, uma filha "desvirginada" sem que o autor do "mal-feito" seja exemplarmente castigado, lançaria o homem na lama, na desonra.

Trouxemos para esse artigo alguns discursos que ora inserem José Américo no quadro do Modernismo, ora o percebem dentro dos ideais preconizados pelo pensamento Regionalista. Procuramos mostrar a vinculação do autor aos ideais modernistas. No tocante à Modernização, o escritor elegeu o tipo de virilidade bacharelesca, representada por Lúcio como sendo o tipo de masculinidade moderna, investida de valores e de potencial para superar o atraso do Brasil.

Trouxemos ainda elementos para mostrar como o discurso modernista incidiu na produção de

representações sobre as masculinidades. Percebemos que, a partir de um discurso “modernista”, o escritor questionou o modelo de masculinidade e de virilidade do senhor de engenho, sugeridos pela narrativa como tradicionais. Também pôs em questão a masculinidade e virilidade dos trabalhadores da bagaceira. Tal desqualificação se operou pelo viés de um discurso racista. Exaltou o tipo de virilidade sertaneja atribuindo sentido positivo à noção de honra, manifestada em atitudes de solidariedade, comprometimento com a palavra empenhada, e de vingança contra homens que subtraía a “honra” feminina, entendida esta, no imaginário sertanejo, segunda a narrativa, como perda da virgindade.

Contudo, concluímos que a representação da masculinidade sertaneja pelo viés da exaltação dos valores mencionados, constitui ainda

um elemento de tradição em José Américo. Pusemos em questão, sobretudo, o argumento desqualificador da masculinidade brejeira. Para nós, o argumento da narrativa de “A Bagaceira” privilegia a noção de hierarquia racial, a superioridade do elemento étnico branco sobre a população negra e mestiça. A narrativa de “A Bagaceira” sugere que os trabalhadores do engenho eram pouco viris, covardes, passivos, devido a uma suposta “herança escravista”. Uma relação entre etnia e virilidade, portanto. Desta forma, procuramos mostrar o lugar de José Américo em meio aos debates políticos e literários, bem como sua defesa do ideal de virilidade bacharelesca no romance “A Bagaceira” através da conservação de elementos da tradição relacionados à privilégios elitistas de gênero e de etnia.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nos destinos de fronteira: história, espaço e identidade regional*. Recife, Bagaço, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do falo: uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2 ed. São Paulo, Intermeios, 2013.
- ALMEIDA, José Américo de. *A Bagaceira* 37 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Sem me rir, sem chorar*. Fundação Casa de José Américo, João Pessoa, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A Paraíba e seus problemas*. 3 ed. João Pessoa, Paraíba, 1980.
- \_\_\_\_\_. *A Paraíba e seus problemas*. 2 ed. Edições Globo, 1937.
- \_\_\_\_\_. *Homem de letras*. In: Revista O Cruzeiro. Rio de Janeiro, 29 de junho, 1957, edição 37.
- ALMEIDA, Zélia. *Bem-Estar e riqueza no Brejo de Areia*. João Pessoa, Ideia, 2010.
- ARAUJO, Eronildes Câmara de. “Fazer de algumas passagens, quadros e quem sabe um dia, você possa Assinar”: homens traídos e práticas da masculinidade para suportar a dor / Eronildes Câmara de Araujo. – Campina Grande, 2011. 295 f.: il. color. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)

CAULFIELD, Seann. *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, Centro de pesquisa em História Social da Cultura, 2000.

CHAMON, Carla Simone. *Festejos Imperiais: Festas Cívicas em Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1996.

CORBIN, Alain. *A virilidade reconsiderada sob o prisma do naturalismo*. IN: *A história da virilidade*. O triunfo da virilidade. Vol. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

COUTINHO, Fernanda. *A Bagaceira: um mundo visto de dentro*. In: *Jornal O Momento*. Paraíba, 24 de maio de 2008.

FAORO, Raymundo, *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 12. ed. Editora Globo, São Paulo, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito* - 2 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *História de sexualidade: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2 ed. São Paulo, Paz e terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *História de sexualidade: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 1 ed. São Paulo, Paz e terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *História de sexualidade: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 1 ed. São Paulo, Paz e terra, 2014.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, Editora Unesc, 1991.

GUILLET, François. *O duelo e a defesa da honra viril*. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise?* Vol. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2009.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Editora Claridade, São Paulo, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

LUSTOSA, Nelson. *Introdução bibliográfica* In: ALMEIDA, José Américo de. *Reflexões de uma cabra*. Rio de Janeiro, INL Editora Leitura, 1971.

PIGINET, Michel. *Virilidades operárias* In: *A história da virilidade: O triunfo da virilidade*. Vol. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

SÁ, Carolina Mafra de. *Teatro idealizado, teatro possível: uma estratégia educativa em Ouro Preto (1850-1860)*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.

SARTRE, MAURICE. *Virilidades gregas*. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise?* Vol. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

THUILLIER, Jean-Paul. *Virilidades romanas: vir, virilitas, virtus*. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *A história da virilidade: a invenção da virilidade da Antiguidade às Luzes*. Vol. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

VERAYNE, Sylvain. *Os valores viris da viagem*. In: *A história da virilidade: O triunfo da virilidade*. Vol. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

WEEKS Jeffrey *O corpo e a sexualidade* In: *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* Guacira Lopes Louro (organizadora) 2 Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

WOODWARD, Kethryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. IN: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2009.

**RECEBIDO EM 15.03.2017**

**APROVADO EM 12.07.2017**



## RECEITAS E CONSELHOS: "O LIVRO DAS NOIVAS" PEDAGOGIZANDO A FAMÍLIA

Regina Coelli Gomes Nascimento  
Professora Curso de Graduação e Pós-Graduação em História  
Universidade Federal do de Campina Grande (UFCG)  
reginacgn@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo analisa a construção de modelos femininos e discursos disciplinadores das relações de gênero para formação das famílias na década de 1930 a partir da leitura de "*O Livro das Noivas*" de *Receitas e Conselhos Domésticos*, publicado em 1929. O mesmo apresenta, além das informações sobre como preparar e servir os alimentos, orientações que visam auxiliar as futuras donas de casa para serem prenyadas e organizadas na formação das famílias brasileiras. Nesse sentido, é possível perceber o interesse dos autores na fixação de condutas e normas que interessavam à sociedade da época, tais como: a formação dos gêneros para o casamento, eugenia, cuidados higiênicos, dentre outros aspectos.

**Palavras chave:** Gênero, mulheres, casamento.

### ABSTRACT

The present article analyzes the construction of feminine models and disciplinary discourses of the gender relations for the formation of families in the 1930s from the reading of "The Book of the Brides" on Household Recipes and Advice, published in 1929. This book contains information on how to prepare and serve food and guidelines that aim to help future housewives to be trapped and organized in the training of Brazilian families. In this sense, it is possible to perceive the interest of the authors in the establishment of conduct and norms that interested the society of the time, such as: the formation of genders for marriage, eugenics, hygienic care, among other aspects.

**Keywords:** Gender, women, marriage.

"Ama sempre teu marido, sem humilhação, com sinceridade e alegria. Está nisto o segredo da ventura na terra" (Almeida, 1929, p. 14)

Em 1929, Almeida<sup>1</sup> publica "*O Livro das Noivas de receitas e conselhos domésticos*"<sup>2</sup>, em meio à efervescência que passava a sociedade brasileira, vivendo os últimos dias do período que ficou conhecido como **Primeira República**, ou **República Velha**, marcado pela construção de um ideal de nação e progresso social, pelas disputas políticas, transformações nos grandes centros com o processo de urbanização e industrialização, mudanças no comportamento da população com as alterações técnicas, sociais e culturais que estavam acontecendo.

Sua leitura nos chamou atenção para refletir sobre os lugares construídos para as mulheres nesse período, principalmente, por percebemos a preocupação dos autores na reafirmação de preceitos que apontavam que o lugar da mulher deveria ser no espaço doméstico, ou seja, elas deveriam se preparar para serem as "rainhas dos lares". Os discursos são apresentados para que as leitoras subjetivem a imagem criada para elas, enquanto submissas, responsáveis pelos cuidados da casa, mas comandadas pelos homens.

A preocupação em pensar a história a partir da perspectiva de gênero não está presente no período em que o livro foi publicado. É um conceito recente, faz parte dos caminhos percorridos pela história das mulheres e pelo movimento feminista, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Nesse sentido, "quando adotamos a

<sup>1</sup> "Júlia Valentim da Silveira Lopes de Almeida nasceu no Rio de Janeiro, em 24 de setembro de 1862 e morreu na mesma cidade, em 30 de maio de 1934. Filha de Valentim José Silveira Lopes, médico e professor e de Antônia Adelina Lopes. Contista, romancista, cronista, teatróloga." Disponível em <<http://www.elfikurten.com.br/2014/05/julia-lobes-de-almeida.html>> Acesso em 02 de junho de 2017

<sup>2</sup> No livro não localizamos indicações do nome da autora, apenas do editor Castorino Mendes. Alguns artigos são assinados, dentre os quais, um de Júlia Valentim da Silveira Lopes de Almeida. Porém, em diversas publicações, inclusive no site da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin - BBM, onde acessamos a cópia digital, consta que a autora é Júlia Lopes de Almeida. Assim, optamos neste trabalho acatar as indicações da biblioteca. Disponível em <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/06005600#page/1/mode/1up>> Acesso em 02 de junho de 2017.

perspectiva de gênero, estamos pensando nas maneiras como as sociedades entendem, por exemplo, o que é 'ser homem' e 'ser mulher', e o que é que consideram 'masculino' e feminino" (PINSKY, 2009, p. 31). A partir desse aspecto relacional é possível pensar sobre os lugares definidos no livro para homens e mulheres.

Buscando ir além dos esquemas definidos como fixos e imutáveis, em que o homem é apresentado enquanto superior, tendo como característica principal a inteligência relacionada com o saber e o exercício de poder, portanto capaz de comandar, pronto para ser o chefe da casa. E a mulher, sendo considerada sensível, emotiva, passiva, sentimental, podendo se deixar levar pelas emoções necessitando de orientação para desempenhar suas funções na casa e na vida.

As identidades, nessa perspectiva, são apresentadas como centradas, únicas, fixas. Os sujeitos, a partir desse ponto de vista, possuem um lugar determinado socialmente e culturalmente. Para Hall (2009) as identidades modernas e suas formas de controle social estão sendo descentradas, deslocadas e/ou fragmentadas. Nesse sentido, compreendemos que a publicação de "O Livro das Noivas" busca reafirmar os lugares de gênero na sociedade, numa tentativa de evitar transformações. Entretanto, as identidades não eram fixas e imutáveis, as contradições estavam em curso na sociedade e em cada indivíduo.

Essas mudanças passam a ser mais visíveis no final do século XIX e

primeira metade do século XX, quando são vivenciados, especialmente na Europa, discursos que valorizam a preservação da intimidade e da privacidade, marcas do individualismo burguês, quando se buscava valorizar o espaço privado e a afirmação da família burguesa, edificada para definir, entre outras prescrições, as relações de gênero em todas as classes. "Nesse sentido, o conhecimento médico sobre o corpo feminino se cruzou no século XX com o saber jurídico e, através da pedagogização do corpo desenvolveu a normatização do comportamento nas relações de gênero." (ARAÚJO, 2016, p. 33). Esse discurso através de uma série de preceitos passam a naturalizar o lugar dos sujeitos na sociedade.

Observa-se uma preocupação em construir mecanismo de controle sobre o corpo feminino, nessa direção intensificam-se as publicações para as mulheres letradas, seja na imprensa ou através de livros, de manuais de etiquetas e códigos de comportamento são sistematizados "um sem número de manuais e códigos" (GONÇALVES, 2006, p. 40). Essa literatura reforçava estereótipos que faziam parte do ideário ocidental para o feminino. "É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas 'espécies' com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentidos" (PIERROT, 1992, p. 177). Esse discurso vai sendo reafirmado de forma sutil e constante, utilizando-se de várias estratégias,

dependendo do público a ser atingido. Daí o interesse na publicação de leituras consideradas boas, úteis saudáveis para a preparação das mulheres para o casamento:

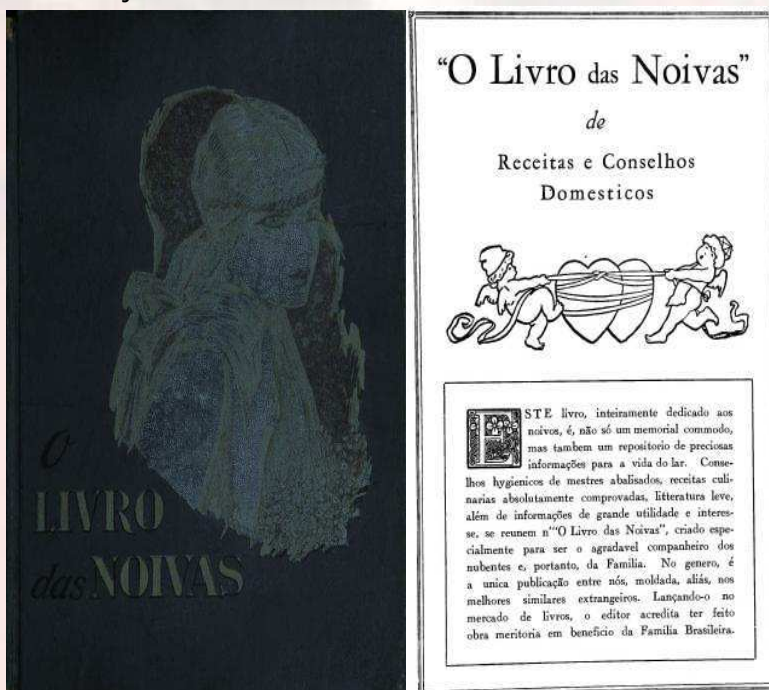
[...] Dentre as marcas distintivas deste gênero impresso que se particulariza pelo tom coloquial, de alguém próximo e que aconselha, ampara, aplaca angustias, resolve dúvidas, sugere, fazendo às vezes de uma amiga e companheira a qual sempre se pode recorrer. [...] Não por acaso, o tempo verbal mais freqüente é o imperativo, configurando um discurso bastante próximo do publicitário. [...] (LUCA, 2012, p. 448).

Nesse sentido, buscamos perceber os preceitos e valores reafirmados e desejados para homens e mulheres no momento em que foi publicado. Observamos a preocupação do editor para apresentar informações sobre os

cuidados no dia do casamento, receitas, higiene dos alimentos, saúde, educação, dicas de beleza, decoração, etiqueta, aleitamento materno, conselhos domésticos, dentre outros<sup>3</sup>. Questões que, na concepção do mesmo, auxiliariam na preparação dos noivos, especialmente das mulheres para a vida conjugal. Nessa direção "o corpo é construído, moldado e remoldado pela intersecção de uma variedade de práticas discursivas disciplinares" (HALL, 2009, p. 121).

A edição de "O Livro das Noivas" que tivemos acesso apresenta uma capa escura, na cor preta, com uma imagem de uma mulher sozinha de costas para um espelho, maquiada, com os olhos e a boca marcados, com adereço na cabeça, que poderia ser um véu, roupas com brocados e um laço no ombro.

<sup>3</sup> O livro é composto de 170 páginas das quais 99 são destinadas a receitas. E está organizado, segundo o índice geral, da seguinte forma: Apresentação, Direitos autorais e registros, Tabela de pesos e medidas, Presentes de casamento, Registro do casamento, O dia do casamento, Digestibilidade dos alimentos, Página delicada, Alimentação (a cerveja a fruta), A saúde de cada individuo depende de si mesmo, Educação, Bons alvitres aos recém casados, Como deve ser posta mesa, Conselhos domésticos, Observações para a dona de casa, Instruções especiais, Como limpar diversas substancias, Receitas (sandwiches, pao, biscoitos e bolos, recheios e glace's, pontos do assucar, caldas para puddings, sobremesas - doces puddings - balas, tortas, sorvetes - gelados, carapinhadas, gele'as, aves - caças, legumes, salada s, molhos, pratos diários, macarrão, pratos hespanhoes e italianos, recheios, ovos, classificação da carne e seu emprego, carnes, peixes e mariscos), Suggestõesdiabeticas, O valor da beleza, Prescripçõeshygienicas, Do casamento eugenico, Breviario dos 20 annos, Aleitamento natural - sua importância, A gordura e o coração, Nobre campanha, Guerra ao beijo, Historia da lágrima. Façamos nossa a nossa casa, Esthetica feias e bonitas, A perfeição.



Na apresentação, o leitor se depara com uma imagem de dois anjinhos apertando um laço que envolve dois corações, indicando que seu objetivo é apertar os laços afetivos do jovem casal. Porém, apesar de direcionado para os noivos, os discursos impressos estão direcionados para as mulheres, definindo os lugares e as atitudes que as mesmas deveriam adquirir para formação da família, evitando que se desviasse de sua função naturalizada, de guardiã do lar, da intimidade do espaço doméstico.

O livro é escrito numa linguagem direta, professoral, construindo uma intimidade com a leitora. Em sua apresentação o editor afirma "Este livro, inteiramente dedicado aos noivos, é, não só um memorial com modo, mas também um repositório de preciosas informações para a vida do lar" (ALMEIDA, 1929, p.3). Porém, percebemos que apesar do título e da apresentação estarem direcionados ao casal, sua leitura aponta para uma preocupação com a preparação da noiva para cuidar da casa, do marido e dos filhos. O editor acrescenta que o livro apresenta:

Conselhos higienicos de mestres abalisados, receitas culinárias absolutamente comprovadas, litteratura leve, além de informações de grande utilidade e interesse, se reúnem n ' " O Livro das Noivas", criado especialmente para ser o agradável companheiro dos nubentes e, portanto, da Família. No gênero, é a única publicação entre nós, moldada, aliás, nos melhores similares estrangeiros. Lançando-o no mercado de livros, o editor acredita ter feito obra meritória

em beneficio da Família Brasileira. Indece geral(idem)

Um dos recursos utilizados pelo editor para dar legitimidade aos discursos emitidos é a recorrência a especialistas como médicos e religiosos. A exemplo da jornalista Julia Valentina da Silveira Lopes de Almeida, dos médicos Eurico Branco Ribeiro e Edgard Braga, da educadora sanitária *Maria Antonieüa de Castro*, P. Senna Freitas, Américo R. Netto, Do Club da Imprensa, Porzeferino Galvão, da Academia Pernambucana. São discursos assinados por sujeitos autorizados pelo ideário da época a dar conselhos às mulheres sobre suas inquietações.

"O Livro das Noivas", enquanto uma publicação de saber e poder é endereçado à formação de uma etiqueta para o bem viver em uma família marcada pelas relações patriarcais, na qual os lugares dos sujeitos estão previamente definidos, cabendo à mulher amar o marido como única alternativa para alcançar "ventura na terra", conforme aponta a epígrafe.

O tom imperativo marcava esse tipo de publicação. É o que pode ser observado na escrita de Ribeiro ao justificar a necessidade da mulher, após casamento "preparar-se a esposa para ser mãe. E' a sua divina missão. E, por ser divina, precisa ser estudada, para ser bem executada (RIBEIRO, 1929, p.21). Assim, o autor repete discursos civilizadores, determinando o papel feminino na relação com o outro. O espaço doméstico é definido como o lugar de atuação das mulheres, que deveriam estudar e preparar-se para atuar de forma adequada, cumprindo

com sua "divina missão". Nesse sentido as orientações são apresentadas como

Conselhos não são imposições; devem aparecer com a roupagem suave das insinuações desinteressadas, para que penetrem fundo, e sem repulsa, no íntimo das almas a que se destinam. As pessoas que a vão ler, por serem mulheres e, mais, por serem noivas, merecem tela tão delicada como ellas mesmas, para que a harmonia não se desfaça nem os contrastes venham roubar-lhes um pouco do entusiasmo de que se acham animadas (ALMEIDA, 1929, p. 18).

A estratégia narrativa utilizada visa a pedagogização das mulheres e por serem consideradas, segundo discurso dos autores, predispostas para serem conduzidas pelas emoções, sensações momentâneas e futilidades os "conselhos" deveriam ser apresentados com "insinuações desinteressadas". No artigo "Breviário dos 20 annos" Ribeiro acrescenta que

a frivolidade — pendor de toda moça — é, até, adorno da mulher, mas quando em circunstancias oportunas, no coração, a sensibilidade, os sentidos no recesso do lar, em rodas muito familiares e nunca na presença de pessoas estranhas ou pouco íntimas, que em tudo reparam e de tudo criticam. (RIBEIRO, 1929, p. 151)

Nesse fragmento aponta como característica feminina a frivolidade, ou seja, suas atitudes e opiniões eram banais, fúteis, sem valor, sendo compreendida apenas no ambiente doméstico, lugar onde poderia falar o que desejasse; diante de estranhos,

deveria silenciar. Os conselhos apontam para uma desqualificação do feminino que necessitava ser disciplinada, pedagogizada e controlada para não expressar sua opinião na "presença de estranhos". Cabia às leitoras deixar para os homens, cujo discurso era legitimado socialmente, o lugar para exercer seu saber e poder para falar e agir em público. Não temos como mensurar como o texto foi lido, subjetivado pelas leitoras, entretanto os vários movimentos que ocorreram nas décadas posteriores à publicação do livro apontam que as mulheres não silenciaram: construíram espaços para falar e questionar esse modelo de educação de diversas formas. Segundo Perrot:

Uma mulher na intimidade de seu quarto, pode escrever um livro ou um artigo de jornal que a introduzirão no espaço público. É por isso que a escritura, suscetível de uma prática domiciliar (assim como a pintura), é uma das primeiras conquistas femininas, e também uma das que provocaram mais forte resistência (Perrot, 1989, p. 10).

Nesse sentido, localizamos em revistas como a FonFon<sup>4</sup> uma escrita feminina que passava a sugerir outros lugares para o feminino, para além do ambiente doméstico definido por Ribeiro. Possivelmente, esse posicionamento é subjetivado em práticas cotidianas que reafirmam nas relações sociais e familiares o lugar de subserviência para a mulher, negando sua autonomia e possibilidade de autodeterminação, conforme percebemos no discurso

<sup>4</sup> Revista FonFon- "Revista ilustrada semanal fundada por Jorge Schmidt na cidade do Rio de Janeiro em 13 de abril de 1907, e extinta em agosto de 1958.[...] O repertório temático de FonFon incluía os costumes e o cotidiano carioca; crítica de arte, teatral e cinematográfica; literatura, partituras, cinema, atualidades; sátira política, crônica social; jogos, charadas, curiosidades; concursos e colunismo social. Trazia flagrantes em fotos de nomes do jet set carioca, políticos, artistas e jornalistas brasileiros e internacionais. Oferecia aos seus leitores, ainda, as mais recentes novidades do estrangeiro sobre moda e comportamento." Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FON%20FON.pdf>> Acesso em 02 de junho de 2017.

dos autores do livro "o livro das Noivas".

Para compreender como se constrói tal concepção, recorreremos à discussão proposta por Delumeau que, ao discorrer sobre as representações do medo no Ocidente, aponta para a representação da mulher no início da Idade Moderna com a seguinte assertiva: "Do mesmo modo que o judeu, a mulher foi então identificada como um perigoso agente de Satã; e não apenas por homens de Igreja, mas igualmente por juízes leigos" (DELUMEAU, 1989, p. 310). Esse medo possivelmente favoreceu a construção de mecanismos de disciplinarização e controle, para reforçar seu lugar enquanto subserviente inferior em relação ao homem.

Nesse sentido, ao longo dos séculos foram sendo reafirmados preceitos nos quais as mulheres só existiam pelo e para o outro, seja o pai, o marido ou os filhos. Elas estavam naturalmente à serviço do outro, sendo boa filha, esposa exemplar, aquela que atende os desejos do marido, a mãe amorosa e perfeita. No artigo "O Dia do Casamento" a autora em tom coloquial apresenta um possível diálogo entre mãe e filha antes do casamento:

—A vida começa hoje para ti; até agora foi um sonho, nada mais. Limpa essas lágrimas e tranquilisa-e. Esta casa não deixa de ser tua; nella ficam o teu lugar, é o meu coração. . . Ouve-me bem: Daqui a algumas horas serás de teu marido; o meu egoísmo não bastará para reter-te entre meus braços, vae, segue-o, segue-o até onde elle

quizer levar-te, é o teu dever e a minha magua !

Casas-te com um homem de bem e isto consola-me; rodeia-o sempre de respeito, de affecto, de dignidade que o nome d'elle seja para ti um nome puro onde não possa cahir macula. Ama-o, mais do que o amaste até aqui, que o vias atravez da paixão, sem cogitares do seu caracter, dos seus defeitos, nem das suas virtudes; ama-o sobre todos os amores, porque elle será toda a tua família (ALMEIDA, 1929, p.12).

Os conselhos as jovens que iram casar aparecem de forma coloquial, buscando orientá-la para as possíveis dificuldades do casamento e de forma impositiva definindo a forma como a mulher deveria tratar o marido com respeito, afeto, dignidade e amor. No discurso endereçado aos noivos, não aparece referência à forma como o homem deveria tratar a mulher. O manual era interessado e endereçado à mulher que desejava ser instruída para o casamento, essa visão possivelmente norteou muitos lares no início do século XX no Brasil. A autora acrescenta que

E' a nos, como mães, que a pátria supplica bons cidadãos; é a nós, quando esposas, que a sociedade exige o maior exemplo de dignidade e de moral. [...] Serás feliz, porque és boa, porque o teu noivo é honesto e é delicado. [...] E' na adversidade que podemos conhecer se o nosso coração é forte ou pusilânime; não te deixes succumbir pelas eventualidades tristes, se com ellas topares, e fortifica com o teu carinho, a tua resignação e a tua altivez, a familia que o teu amor escolheu (ALMEIDA, 1929, p.13).

Sua função na sociedade é a formação de "bons cidadãos, para tanto a jovem esposa deveria se preparar para ser boa, forte, branda e com carinho e resignação contribuir para a formação da família. No artigo "Bons alvitres aos recém casados" o editor aponta quais os comportamentos desejáveis para o casal:

Gaste menos do que ganhar.  
Faça um orçamento.  
Guarde um registro das despesas.  
Tenha uma conta no banco.  
Faça um seguro de vida.  
Segure sua casa e seus bens.  
Seja dono de sua casa.  
Pague suas contas pontualmente.  
Reparta com os outros.  
Evite o desperdício sob qualquer modalidade.  
Torne efectiva a responsabilidade do casamento seja qual for a ocasião.  
As esposas devem cozinhar bem se quiserem conservar seus maridos.  
Os maridos devem confiar nas esposas e estas devem se interessar pelos negócios dos maridos.  
As esposas devem ser elegantes.  
Se o marido gostar da ultima moda, a mulher deve procurar acompanhá-lo.  
Os maridos devem proporcionar ás suas esposas muitos divertimentos. Leval-as ao cinema, passeios de automóvel, á pé, natação, tennis ou qualquer outra coisa que lhes agradar.  
Se tiver algum arrufo, beijem-se e façam as pazes antes de dormir. Nunca deixem esses ressentimentos ultrapassarem a noite (ALMEIDA, 1929, p. 29).

Os conselhos seguem reafirmando os lugares de homens e mulheres no ambiente doméstico. Na primeira parte até "Torne efectiva a responsabilidade do casamento seja qual for a ocasião" são apresentados

os conselhos parao homem, enquanto o provedor, o responsável para fornecer o necessário para a família. Cabendo, ao mesmo, administrar a casa. Enquanto o espaço delimitado para a mulher é de subalternidade, devendo atender e seguir as determinações do homem seja na economia doméstica, na preparação dos alimentos, nos cuidados com a moda, dentre outros conselhos. Um lugar marcado pela sensibilidade é enaltecido, a partir do discurso da afetividade, passividade, inferioridade, aceitação enquanto ao homem cabia a rua, a decisão, a força, etc.

Os papéis sociais estavam definidos, cabia à mulher conhecê-los para agir com sabedoria no seu lar. A esse respeito é esclarecedora afirmação de Louro sobre a construção de gêneros, enquanto um processo que acontece das mais variadas formas definido os lugares dos sujeitos: "É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p.18). Esse processo sutil aparece nos títulos dos textos, por exemplo no artigo "Pagina Delicada" o médico Ribeiro discorre sobre a necessidade do exame medico pré-nupcial para o casal:

Se para garantia da sociedade o Direito exige a voz do juiz, se para a paz das almas a Religião exige a bençã do padre na consumação do casamento, para garantir a hygidez dos nubêntes e promover a da sua prole a Medicina exige, como um direito divino, o examemedico pre-nupcial a permissão do medico

para a construcção do lar. [...] Não temam ver por terra os seus castellos as noivas que já deram a sua palavra sem cogitar do ponto de vista medico do casamento. Não. A grande maioria das moléstias que contraindicam a união conjugai não são senão barreiras removíveis, estados mórbidos que podem desaparecer.

Casos ha, porém, em que o medico não pode dar a permissão. A um leproso, por exemplo, que se queira casar com uma pessoa sã. Outroexemplo : a quem possua certos estados irremovíveis de insanidade mental" (RIBEIRO, 1919, p 18 e 19).

Sua argumentação é articulada a partir de cotidiano dos casais que estavam realizando os preparativos para o casamento e buscavam a religião e o direito para formalização dos ritos matrimoniais. O autor afirma que a "Medicina exige" os cuidados com o exame pré-nupcial como garantia para que as "moléstias" sejam removidas antes da consumação do casamento. E, finaliza, tranquilizando a leitora afirmando que só em casos extremos é que o médico não permite o casamento. Em sua concepção a jovem, possivelmente, ate então não tinha vivenciado uma experiência sexual, chegava ao casamento virgem, pura e casta e o homem pelas experiências amorosas vividas, muitas vezes tendo adquirido doenças venéreas como a sífilis, precisavam se precaver dos males que pudesse prejudicar a formação do lar. Sua preocupação se aproxima da opinião do médico Braga que no artigo "O casamento eugênico" reforça a necessidade da interferência do saber médico e da

prática da eugenia para formação da sociedade:

'A eugenia cuida, portanto, de elevar todos os typos que formam um grupo, de modo que as gerações sucessivas recebam sempre "herança cada vez melhor"

[...] Eis ahi, nessas poucas linhas, razões que apoiam o exame medico pre-nupcial como medida eugenica indiscutível, principalmente entre nós, onde este assumpto encontra impecilhos decorrentes de um sentimentalismo que é, ainda hoje, um dos maiores baluartes opposlos, ás novas conquistas sociaes.

Parecerá absurdo o querer regular o coração humano, ou conte-lo nos seus Ímpetos. O amor é soberano, onnipotente, dizem os poetas e philosophos, e, cego, portanto á razão, mas não nos esqueçamos de que o melhor guia do instincto é a intelligencia bem illuminada que substitue "precavida e suavemente", no dizer do próprio Galton, a acção lenta e impiedosa da natureza.

[...]O exame medico medicoprê-nupcial do ponto de vista da avaliação da saúde seria, pois, excellente meio de selecção. Não cabe somente ao homem a grande responsabilidade de crear filhos incapazes, mas, sem duvida, ás mulheres também é devida grande parcella, em virtude desse mecanismo que expuzemos (BRAGA, 1929, 145-147).

Os autores estimulam as jovens noivas à eugenia matrimonial, refletindo sobre o domínio da reprodução, responsabilizando-as pelos possíveis problemas familiares caso não fossem realizados os exames pré-nupciais. Os discursos buscam, a partir da persuasão, convencer a jovem a evitar problemas futuros, alertando sobre



sua incapacidade de tomar decisões, uma vez que suas ações são pautadas pelo amor, não pela razão. Daí necessitar da razão, representada pelo saber médico apto a realizar essa avaliação e definir o que seria melhor para a formação das famílias. Essa preocupação foi reforçada por Ribeiro ao apontar "syphilis e outras moléstias vergonhosas que como ella são contrahidas, e que constituem, sem duvida, a causa dos maiores tormentos phisicos de um casamento imprudentemente" (RIBEIRO, 1929, p. 19) Par aos autores são males que têm o seu tratamento e que a Medicina pode curar, uma vez que se lhe dê tempo para agir convenientemente.

A esse respeito Stepan esclarece que "Tendo em vista que o papel social das mulheres era visto como primordialmente reprodutivo, muitas políticas eugênicas concentravam-se nelas" (STEPAN, 2005, p.116). O discurso médico que se espalhava no país naquele momento, buscava responsabilizar a mulher por suas escolhas. Devendo as mesmas se adequar às normas de hereditariedade através do controle da sexualidade. Os médicos reproduziam discursos que tinham como finalidade interferir diretamente no papel reprodutivo das mulheres.

As mulheres deveriam auxiliar no processo de construção da nação brasileira em curso, nas primeiras décadas do século XX, atendendo aos apelos de médicos e higienistas que consideravam que a "[...] eugenia, a pratica de "aperfeiçoar" física e mentalmente a raça humana pela manipulação dos traços genéticos,

primeiro por meio de controles sobre o ato e o contexto da procriação." Deveria ser observada de forma a contribuir para que o Brasil saísse "[...] da beira da degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, e pela pobreza e costumes primitivos e insalubres" (DÁVILA, 2016, p. 52 e 54).

A publicação desse discurso num livro em que a jovem noiva encontrava receitas culinárias, dicas de beleza, dentre outros assuntos, demonstra que havia um desejo de popularizar o discurso eugênico entre as futuras mães, alertando-as sobre possíveis anomalias que poderiam prejudicar a família.

Depois, preparar-se a esposa para ser mãe. E' a sua divina missão. E, por ser divina, precisa ser editada, precisa ser estudada, para ser bem executada. A moderna Medicina creou, para isso, um bello capitulo, o da "Hygienepre-natal" , que é um guia precioso da mulher que concebeu e vae ser mãe. A alimentação conveniente, moderados hábitos de vida, o despreso ás noites de baile e outras festas fatigantes, a prudência no trabalhar e muita vez a assistência medica são pontos capitães para que a alegria redobre num lar feliz com o aparecimento do primogênito. [...]

"A educação para a maternidade é tão necessária como qualquer outra espécie de educação. Della depende a saúde e o bem estar da criança."

"E' uma obra de patriotismo proteger os filhos contra todos os males. Roubal-os á morte por meio dos seus cuidados intelligentes, assegurar- lhes o perfeito desenvolvimento phisico e mental. O progresso da nossa terra requer a contribuição da

mentalidade forte e do physico robusto dos brasileiros.

As mães instruídas constituirão o pedestal sobre o qual se elevará a grandeza da terra brasileira (RIBEIRO, 1929, p. 23 e 24)

O autor ao reafirmar o lugar da mulher na construção da sociedade, tem como objetivo instruir as futuras mães para protegerem a infância, cumprindo como que considerava “divina missão” para construção de um “lar feliz” e para “grandeza da terra brasileira”. Possivelmente, esse tipo de narrativa que justificava as medidas indicadas com o objetivo de “aperfeiçoar” a sociedade brasileira das características consideradas indesejáveis, acabaram justificando práticas discriminatórias que chegam até os dias atuais de formas múltiplas

A análise dos textos permitiu perceber como O livro das Noivas construiu uma série de discursos com a finalidade de atender aos anseios

de grupos que buscavam disciplinar as condutas das mulheres para atender aos imperativos de uma sociedade que buscava seguir os parâmetros burgueses de intimidade, higiene, individualismo, valorização do espaço privado, afirmação da família e construção da nação brasileira com vistas a alcançar o progresso social.

Em meio às transformações ocorridas no século XX e início do XXI as mulheres, alvo dos discurso normalizadores, subjetivaram as experiências vivenciadas e buscaram emancipar-se, enfrentando cada uma a seu modo, novos horizontes provocando mudanças que ocorreram de forma lenta e gradual, de acordo com os espaços e as condições vivenciadas “muitas mulheres souberam resistir às tendências contrárias à sua emancipação, resistindo mesmo que a trincheira se limitasse ao acanhado espaço do lar” (GONÇALVES, 2006, p. 44).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia Valentim da Silveira Lopes de. **O Livro das Noivas, receitas e conselhos domésticos**. São Paulo: Castorino ALMEIDA, 1929.
- ARAÚJO, Eronides Câmara de. **Homens traídos e praticas da masculinidade para suportar a dor**. Curitiba: APPRIS, 2016.
- BRAGA, Edgard. “Do casamento eugênico” In. ALMEIDA, Júlia Valentim da Silveira Lopes de. **O Livro das Noivas, receitas e conselhos domésticos**. São Paulo: Castorino ALMEIDA, 1929.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente: 1300 – 1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 160 p. (História &...reflexões, 9)
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LUCA, Tania Regina de. Mulher em revista. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 448-468.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 2. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINSKY, Carla (org.). Gênero. In. **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009

RIBEIRO, Eurico Branco. "Página delicada" In. ALMEIDA, Júlia Valentim da Silveira Lopes de. *O Livro das Noivas, receitas e conselhos domésticos*. São Paulo: Castorino ALMEIDA, 1929.

STEPAN, NancyLeys. *"A Hora da Eugenia": Raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

**RECEBIDO EM 13.12.2016**

**APROVADO EM 27.01.2017**

## A FUNÇÃO DE DIREÇÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PIAUIENSE (1910-1947)

Mariane Vieira da Silva  
Mestrado em Educação – (PPGED/UFPI)  
Instituto Federal de Educação do Piauí  
(IFPI)  
mariane.vieira@ifpi.edu.br

Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes  
Professor Associado – Universidade  
Federal do Piauí (UFPI)  
apadualopes@ig.com.br

### RESUMO

O presente artigo visa compreender a constituição histórica da função de direção escolar no ensino primário piauiense entre 1910 e 1947, a partir da legislação vigente nesse período. A direção escolar no Piauí constituiu-se como função legal a partir do Decreto nº 434 que regulamentou a Lei nº 548 no ano de 1910, dentro dos *grupos escolares* implantados no estado. A função de diretor (a) escolar modificou-se ao longo do período em estudo quanto aos critérios de escolha, remuneração, qualificação e experiência para o exercício deste: no início do século, para ser diretor (a) o pré-requisito era ser professor (a), preferencialmente, com larga experiência docente. Na segunda metade da década de 1940, mais precisamente em 1947, percebemos que, além disso, conhecimentos em torno da administração escolar tornaram-se necessários uma vez que o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) promoveu convênio com os Estados a fim de proporcionar a formação de pessoal docente e técnico, através de cursos como Inspeção e Direção do Ensino Primário.

**Palavras-chave:** História da Educação; Direção escolar; Piauí.

### ABSTRACT

This article aims to understand the historical constitution of the school principal function in Piauí primary education between 1910 and 1947, based on the legislation in force in that period. The school management in Piauí was constituted as a legal function from Decree No. 434 that regulated Law No.

548 in the year 1910, within the *school groups* implanted in the state. The role of school principal changed over the study period regarding the criteria of choice, remuneration, qualification and experience for the exercise of the function: at the beginning of the century, to be a principal the prerequisite was to be a teacher, preferably with extensive teaching experience. In the second half of the 1940s, more precisely in 1947, we realized that, in addition, knowledge about school administration became necessary since the INEP (National Institute of Pedagogical Studies) promoted an agreement with the states in order to provide training of teaching and technical personnel, through courses such as Inspection and Direction of Primary Education.

**Keywords:** History of Education; School management; Piauí.

A função de *direção escolar*<sup>1</sup> enquanto objeto de estudo nesse texto, pautada no aporte teórico-metodológico da micro-história, é extraída do universo escolar e colocada no foco de nossas incursões, a partir do macro que compreende a escola e suas interfaces com o meio social. Todavia, segundo Revel

variar a focalização de um objeto não é unicamente aumentar ou diminuir seu tamanho no visor, e sim modificar sua forma e sua trama. [...] a escolha de uma ou outra escala de representação não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim a transformar o conteúdo da representação mediante a escolha do que é representável (REVEL, 2010, p. 438).

Ao estabelecer a escolha da *direção escolar* para a escrita desse trabalho não pretendemos torná-la macro ou superdimensionar sua função no interior da escola; esperamos, contudo, contribuir com informações históricas sobre o estabelecimento desta e sua

consolidação pelo tempo, dado seu significado para a instituição escolar. Em suma, "é o princípio da variação de escala que importa, e não a escolha de uma escala peculiar de observação" (REVEL, 2010: 438).

O surgimento dessa função está intrinsecamente relacionado ao advento dos grupos escolares e a perpetuação desse modelo no Brasil. Dermeval Saviani em sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, afirma que "cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo" (SAVIANI, 2013: 172). Adiante, Saviani, complementa que:

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar (SAVIANI, 2013, p. 174, 175)

A *direção escolar*, assim, apareceu enquanto função no interior dos grupos escolares a partir da necessidade de organizar os sistemas de ensino, que propunha "uma mais eficiente divisão do trabalho escolar". O modelo escolar centralizado apenas nas ações do professor e aluno, a partir de então passou a admitir a presença do porteiro e do diretor – este último enquanto responsável pelo andamento das atividades e principal representante da instituição educativa.

A administração escolar<sup>2</sup>, assim, se definiu pelo aparecimento da função de direção escolar nas *escolas graduadas* (outra

denominação para *grupos escolares*) (LOURENÇO FILHO, 2007). Sobre isso, Lourenço Filho afirma que:

Nas primeiras funções de administração escolar que se definiram, as de direção de escolas graduadas, isso podemos sentir pelas próprias denominações adotadas. Elas sugerem como que um duplo caráter, operativo e administrativo. Nos países de língua inglesa, o diretor é chamado mestre-principal, ou simplesmente o principal; em outros, há os títulos de mestre-chefe, ou mesmo de professor-catedrático, ainda que pessoalmente estes não ensinem, mas apenas coordenem o trabalho dos docentes (Lourenço Filho, 2007, p. 69)

Assim, se os encarregados das funções operativas, os mestres, não devem perder de vista as finalidades mais amplas de seu trabalho, com maior razão os administradores escolares não podem esquecer a necessária articulação a ser mantida entre o que cada classe deva produzir e a produção conjunta a desejar-se.

Lourenço Filho entende que as primeiras funções de administração escolar estavam relacionadas a função de direção das escolas graduadas e que tinham caráter "operativo e administrativo", ou seja, os diretores escolares também exerciam a função de professores.

Adiante, a crítica do autor sobre isso torna-se evidente quando ele, ao apresentar o exemplo dos países de língua inglesa, destaca que os diretores, intitulados de *mestre-principal*, *principal*, *mestre-chefe*, ou *professor-catedrático*, eram responsáveis apenas por coordenar o trabalho dos docentes.

<sup>2</sup> Sobre administração e o ato de administrar Lombardi (2010: 23) escreve que "a palavra 'administrar', seu sentido etimológico, (do latim *administrare*), é o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados; por 'administração' (do latim *administratio*) deve-se entender a própria ação de administrar. Nesse sentido geral, em todos os diferentes níveis de produção, nos diversos momentos da história e em todas as formações sociais, podemos encontrar a administração dos negócios públicos e privados, bem como o ordenamento e controle dos fatores que garantem a produção e a reprodução da vida material, social e política".

Neste excerto fica evidente que a divisão de papéis no ambiente escolar tornou-se uma necessidade administrativa que objetivava a busca de resultados em prol de um objetivo comum em que deveria envolver a articulação entre os lados operativo e administrativo.

Em artigo sobre a ação civilizatória nas escolas normais paulistas entre os anos 1896 e 1913, Honorato afirma que o cargo de diretor escolar “representava a função de maior gradiente de poder”, e continua dizendo que:

Comumente, o primeiro diretor recebia do governo de Estado a incumbência de instalar a escola. O cargo de direção representava o controle da função educativa, a qual se afastava da família patriarcal, do preceptor e do mestre-escola. Com efeito, o diretor simbolizava o Estado no tocante ao funcionamento da instituição de formação de professores. A construção de sua identidade profissional dependia das relações sociais pautadas nos princípios da administração pública burocrática e demandas pessoais e políticas.

O cargo era de livre nomeação do governo, entretanto, deveria ser ocupado preferencialmente por professores habilitados em escolas normais. Por conseguinte, as nomeações consideravam a capacidade administrativa e pedagógica do indicado além das demandas políticas dos governantes (HONORATO, 2014, p. 177).

Os estudos de Honorato, apesar de apresentar o contexto paulista, chama atenção para a construção da identidade desse profissional que deveria ser pautada nos princípios da administração e ainda ser ocupado por professores habilitados em escolas normais, preferencialmente. Constata ainda

que as nomeações de diretores atendiam a interesses políticos.

Para Vago (2002), em estudo sobre a educação física e a ginástica no ensino público primário em Belo Horizonte, cujo o modelo dos grupos escolares era responsável por propagar ideais relacionados a manutenção de corpos saudáveis, que por sua vez inseria-se no projeto de civilização que esse modelo perpetuava, os diretores eram as “almas dos grupos escolares”. Ainda no mesmo texto, Vago acrescenta que:

A presença dos(as) diretores(as) é destacada em 1908 pelo Secretário do Interior, Carvalho Brito, para quem o “êxito dos Grupos Escolares [dependia], em regra, da sua direção”. Os(as) diretores(as) foram representados(as) por ele como “a alma destes estabelecimentos”, pois de “sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo” dependiam “a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução do programma, o estímulo aos professores e alunos” e também “a ordem, a disciplina, e a hygiene”. Sem isso, os Grupos Escolares não realizariam “os intuitos de sua criação”. Não por acaso os diretores dos Grupos eram considerados “funcionários de confiança do governo”, sendo nomeados pelo Presidente do Estado (VAGO, 2002, p. 130, 131).

Em seus escritos, Mauro Vago aponta que o sucesso dos grupos escolares dependia de sua direção, por isso, seus diretores eram tidos como as “almas” dessas instituições. Ademais, algumas competências eram facultadas a esses indivíduos, como boa vontade,

esforço e patriotismo; cabia a eles medidas *administrativas*, como a fiscalização e uniformidade no cumprimento do programa educacional instituído, a ordem e a disciplina, e também *pedagógicas*, uma vez que deveria estimular professores e alunos.

Assim como nos escritos de Honorato (2014), que apontavam que os cargos de diretores eram nomeados pelo governo, Vago (2002) também afirma que os diretores dos grupos escolares eram funcionários de confiança do governo. De tal modo, ao manter a ordem, a disciplina e assegurar o andamento das atividades escolares, os diretores tornavam-se representantes das instâncias superiores de instrução e do governo, portanto, serem a alma e olhos atentos do estado nessas instituições.

As nomeações de diretores escolares indicadas segundo o interesse político, não diferente dos outros estados da federação, também era compatível com a realidade piauiense:

Ao exmo. sr. Secretário de Estado do Interior, Justiça e Segurança Pública propondo por seu intermédio ao exmo. sr. Interventor Militar deste Estado, a nomeação da professora do Grupo Escolar "José Lopes" desta capital, d. Rosila Neves Dobal Teixeira, para Directora em comissão do mesmo Grupo, na vaga da Directora, professora d. Lina Gayoso Almendra Castello Branco, que foi nomeada para as Escolas Reunidas "João Costa" desta capital, nomeação da adjunta interina Dulce Burlamaqui Nogueira para o lugar de professora interina do respectivo Grupo, bem como, a nomeação da normalista Benedicta Oliveira para o cargo de adjunta interina

em substituição á adjuncta Dulce Burlamaqui Nogueira.

Na mesma data em offício n 70 propõe igualmente a nomeação da adjunta effectiva do grupo Escolar "Barão de Gurgueia" d'esta capital, Anna Martins dos Santos Lima, para o cargo de professora effectiva por ser muito elevado o número de alumnos do mesmo grupo, conforme officio da Directoria, professora Olga Baptista, dirigido á esta Directora e para o lugar de adjuncta effectiva do alludido Grupo, Myrthes Burlamaqui Nogueira.<sup>3</sup>

O documento anterior diz respeito aos cargos de direção escolar que foram indicados pelo Secretário de Estado do Interior, Justiça e Segurança Pública, por intermédio do Interventor Militar do Estado, e que ao que tudo indica deveriam ser acatados pela Directoria Geral da Instrução Pública.

Ao considerarmos o período do Estado Novo e sua conjuntura histórica, percebemos que a união das três instâncias – Interventor Militar, Secretário de Estado do Interior, Justiça e Segurança Pública e Diretor Geral da Instrução Pública – para a concessão dos cargos de direção escolar torna evidente que "o Estado assume poderes ditatoriais para tomar decisões que achasse necessárias, em uma clara substituição da nação pelo Estado" (MELO, 2009: 25).

Os interesses do Estado sobrepunham os interesses coletivos, ou cabia ao Estado determinar o melhor para a nação. O período ditatorial estabeleceu-se pelas normas e o cumprimento destas. O combate da subversão era necessária, principalmente no meio educacional; conseqüentemente, a função de direção escolar adquiriu

<sup>3</sup> PIAUÍ. **Officio do Director** – **Dia 14**. Teresina: Diário Oficial do Estado, ano I, nº 58, 15 mar. 1931, p. 01.

mais força nesse período, por isso eram cargos concedidos, em comissão e de confiança.

A legislação educacional de 1910, que trata da Reforma Geral da Instrução Pública – Lei nº 548 de 30 de março de 1910, regulamentado pelo Decreto nº 434 de 19 de abril de 1910 que, no entanto, só veio a ser aprovado com a execução da Lei nº 565 de 22 de junho do mesmo ano – é considerada a mais importante no início do século. Sobre esse regulamento, Brito afirma que:

O Regulamento de 1910 é um documento histórico da mais alta relevância para a educação piauiense não só pelo longo período de sua vigência, que se estende, praticamente, até 1930, como pelas mudanças que operou na estrutura dos diversos ramos de ensino mantidos pelo Estado (BRITO, 1996, p. 46).

A Reforma de 1910 insere-se em um contexto histórico, social, econômico e político que reclamava mudanças. Historicamente, a Reforma situa-se no período da 1ª República, sendo estabelecida na 2ª década do regime republicano, quando ainda o País procurava adaptar-se ao novo regime. Os intelectuais brasileiros, que orientavam o processo, viam na educação a solução para os problemas sociais do País, atribuídos aos elevados contingentes de analfabetos que as estatísticas registravam, de aproximadamente 80%.

Itamar Brito afirma a importância desse Regulamento a partir de dois vieses que se relacionam: o longo período de sua vigência e as mudanças operacionalizadas na estrutura dos diversos ramos de ensino. No mesmo excerto lembra que o contexto

histórico em que a mesma se insere requeria mudanças quanto à educação, uma vez que o analfabetismo configurava como um problema a ser solucionado.

Na busca por rastros e indícios que pudessem contar a história da *direção escolar*, acreditamos que a análise da legislação vigente nesse período pode fornecer informações importantes para a compreensão dessa função no ensino primário piauiense.

A legislação, nesse sentido, constitui-se enquanto um corpo documental de investigação histórica que pode contribuir para o entendimento do fenômeno educativo (FARIA FILHO, 1998). Faria Filho defende que produzir a legislação como *corpus* documental significa enfatizar suas várias dimensões, sendo que

Isso permitiria um triplo movimento: inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde à política educacional até as práticas de sala de aula (FARIA FILHO, 1998, p. 98, 99).

O estudo da legislação possibilita criticar as “concepções mecanicistas da legislação” quanto ao poder e às formas de dominação



das classes mais favorecidas, no qual também devemos considerar seu caráter dinâmico e sua capacidade de se relacionar ao meio educativo.

Assim, entendemos que a legislação norteia um projeto maior de formação tendo em vista o indivíduo que pretende-se obter desse processo, posto que “em normalizações desse tipo observa-se o esforço do Estado em definir e difundir boas maneiras ao futuro professor”, bem como aos alunos, pessoal administrativo, inclusive o diretor escolar uma vez que “o desenvolvimento de condutas civilizadas [...] assume importante lugar nas orientações pedagógicas do final do século XIX e início do XX” (HONORATO, 2014, p. 184).

É preciso compreender, portanto que, normas e recomendações constantes na legislação não significam sua plena efetivação na prática; porém é uma das vias de acesso para a compreensão da realidade local piauiense quanto a instrução, com foco na direção escolar e seus envolvidos.

O artigo 10 da Lei nº 548 explicita que cada grupo escolar terá a presença de um professor para cada classe que se dividir o curso, um *director*<sup>4</sup> ou *directora*, incumbido de sua *superintencia* administrativa e *technica* e um porteiro.

O primeiro ponto a ser analisado nessa lei, que não pode passar despercebido é a presença de um professor para cada classe que se dividir o curso, o que mostra um claro indício de seriação dessas escolas. O próximo ponto fala da presença de um *director* ou *directora*, o que deixa bem claro que tanto homens quanto mulheres, enquanto

docentes, poderiam exercer essa função.

Entretanto, a realidade aqui posta, que admite a presença de homens e mulheres nos cargos de direção era recente uma vez que durante muito tempo os homens detiveram as funções de diretores e inspetores escolares (LOURO, 2004). Louro ao apresentar justificativas sobre a presença masculina nessa função admite que:

Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc. Aos homens eram encaminhados os alunos-problema ou qualquer outra questão que exigisse a tomada de decisões de problemas mais graves (LOURO, 2004, p. 460).

A autora relacionava a predominância masculina nos cargos de direção com a hierarquia doméstica em que as mulheres executavam as funções mais imediatas de ensino, enquanto os homens controlavam o sistema. Ademais, o homem era referência de poder e a ele era facultado a tomada de decisões. Aqui, mais uma vez, admite-se que a escola não era um espaço neutro, desvinculado da realidade na qual estava inserida, uma vez que as relações sociais reverberavam nas relações escolares.

No mesmo texto Louro trouxe algumas falas que demonstrava a resistência de alunos e do próprio sistema em admitir que

<sup>4</sup> A escrita das palavras em itálico foi conservada conforme os impressos dos documentos primários analisados.

as mulheres ocupassem os cargos de direção nas escolas na região sudeste do país.

Entendemos, no entanto, que os processos históricos não acontecem de forma despreziosa e isolada, e que também poderia ter acontecido dentro de nossa realidade, o que, todavia, não aconteceu considerando a análise dos documentos por nós encontrados.

Por conseguinte, Louro apresenta que as diretoras romperam com ideias tradicionais e o que se esperava delas, uma vez que:

Parece ser provável que a função de dirigente tenha se revestido, ao menos inicialmente, de um caráter extraordinário e até perturbador para as mulheres. Essas primeiras diretoras estavam, de algum modo, rompendo com a representação ou as expectativas mais tradicionais, o que poderia contribuir para que fossem admiradas e imitadas pelas professoras e alunas. Dessa forma, algumas delas acabaram por imprimir marcas extremamente pessoais às instituições que dirigiram, *criando escolas* (LOURO, op. cit. 2004, p. 460).

Entretanto, sem fugir da legislação em análise, é admissível atribuir a coexistência de homens e mulheres nos cargos de direção escolar considerando o processo de feminização do magistério, uma vez que evidencia-se o aumento de mulheres docentes nas escolas e, com isso, justifica-se a presença delas nessa função, mais especificamente no ensino primário.

Em concordância com as proposições sobre o magistério feminino no parágrafo anterior, a própria Reforma da Instrução Pública de 1910 abordou, entre outros

aspectos, “[...] da preferência da mulher, em relação ao homem, para atuar na docência pelo fato desta constituir mão-de-obra barata” (SILVA; FERRO, 2009: 166) e mais fácil de contentar, tendo em vista que quase sempre era assistida por outro homem: pai, marido e até mesmo irmãos.

Voltando a análise da Lei nº 548 de 30 de março de 1910, o terceiro ponto que podemos destacar trata da função desempenhada por esses diretores: esse documento deixa expresso que o papel do diretor estava relacionado a *superintencia* administrativa e *technica* dos prédios escolares.

O Decreto nº 434 de 19 de abril de 1910, que trata do Regulamento para a *Instrução Pública* do Estado do *Piauí*, que “foi considerado o mais completo de quantos foram expedidos no período de “estruturação” e cuidava, detalhadamente, não só dos aspectos administrativos como dos pedagógicos” Brito lista as atribuições dos diretores ou diretoras dos grupos escolares, em seu artigo 91, conforme segue:

1. A representação *official* do grupo em todas as suas relações externas.
2. A *inspeção* e *fiscalização* de todos os cursos durante o seu funcionamento, imprimindo ao grupo o *regimen* e *methodo* do ensino, de acordo com o respectivo *programma* e *instrucções* que receber do director geral da *instrucção*.
3. Propor ao director geral a *creação* ou supressão dos lugares de adjuntos de professores.
4. Proceder com auxílio dos professores, a matrícula, classificação e eliminação dos *alumnos*.
5. *Submetter* os *alumnos* de cada curso a exames *semestraes*

e aos de promoção e *finnaes* na terminação do anno *lectivo*.

6. Elaborar em duplicata e enviar ao director geral da *instrucção* pública os mapas *mensaes* da matricula e frequência dos *alumnos* dos *differentes* cursos do grupo.

7. Apresentar ao director geral da *instrucção*, no fim do anno *lectivo*, um relatório minucioso sobre o movimento do grupo, mencionando todas as ocorrências que se deram durante o anno e acompanhando-o dos *mappas* e quadros explicativos necessários e todos os esclarecimentos e informações que lhe forem exigidos.

8. Justificar até três faltas em cada *mez* aos professores.

9. Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros de *escripturação* do grupo.

10. Abrir e encerrar diariamente o ponto do pessoal, notando as faltas de cada um, sendo o pessoal docente encerrado dez minutos depois da hora marcada para o início das aulas.

11. Propor ao director geral da *instrucção* as medidas que julgar convenientes para a boa *direcção* do grupo.

12. Impor ao pessoal as penas da sua competência, por este regulamento e pelo regimento interno.

13. Organizar mensalmente, em duplicata, de *acordo* com o livro do ponto, a folha de pagamento do pessoal do grupo, mencionando as faltas e seu motivo, enviando-a ao director geral da *instrucção*, para os devidos fins.

14. Velar pela *bôa* conservação da casa, *bibliotheca*, gabinetes, moveis e *objectos* escolares.

15. Cumprir e fazer cumprir todas as disposições *legaes* e determinações do director geral da *instrucção*, relativas ao ensino e ao regular *funcionamento* do grupo.

16. Dirigir, *emfim*, todos os serviços do grupo mantendo a ordem no pessoal e providenciando pela conservação

dos *objectos* confiado a sua guarda (BRITO, 1996, p. 31).

As atribuições do cargo de direção escolar são inúmeros, posto que esse cargo é administrativo e técnico, conforme o exposto na Lei nº 548. Ademais, partindo da observação de alguns verbos nos tópicos dispostos no Decreto nº 434, tais como *impor, organizar, velar, cumprir* e *dirigir*, infere-se que esse cargo tinha por principal finalidade fazer cumprir os principais objetivos educacionais dentro da política dos grupos escolares, uma vez que era sua atribuição a inspeção e fiscalização dos métodos de ensino aplicados em sala de aula, bem como a matrícula e frequência dos alunos, fato esse que deveria ser comunicado mensalmente ao Diretor Geral da Instrução Pública.

Também era função dos diretores, organizar o ambiente escolar quanto à estrutura física e também pessoal: fiscalizar a frequência do pessoal docente, justificar suas faltas e impor aos funcionários penalidades conforme regimento interno estabelecido por cada instituição.

Assim, ao pensarmos nas atribuições delegadas aos diretores escolares pensamos também na hierarquia desenvolvida entre professores e diretores e, de forma geral na submissão destes à legislação que normatizava essa relação, bem como os escritos de Honorato pontuou:

A civilização dos professores pautava-se nos deveres a serem incorporados e na produção de comportamentos diferenciados em relação aos mestres-escolas que recebiam, num passado

imperial, a fiscalização das municipalidades, os quais certamente desfrutavam de maior autonomia. Os deveres dos professores remetiam à normalização da organização do trabalho pedagógico para preparar professores e na complexidade da administração da instrução em tempos republicanos.

O diretor, controlando rigorosamente o trabalho docente, e o professor, aceitando as normalizações como autocontrole, desempenhavam os comportamentos considerados necessários, corretos e desejáveis (HONORATO, 2014, p. 182).

Certamente existiriam tensões entre professores e diretor, caso o professor não cumprisse seu dever, sofreria penalidades na seguinte graduação: admoestação, repreensão, suspensão e demissão.

O rigoroso controle objetivava comportamentos mais autocontrolados rumo à mudança de costumes no trabalho do professor que formaria os 'alicerces da pátria'. Assim, no ensino complementar e no normal primário, o professor vivia tensões como a da sua autonomia em sala de aula e o cumprimento do dever legal, a do rigor da ordem e o trabalho pedagógico.

A instituição da República proporcionou mudanças na educação, inclusive quanto ao trabalho docente, que deveriam diferenciar-se dos mestres-escolas do Império ao submeter-se às normativas implementadas, e consequentemente, à inspeção atenta dos diretores escolares. Os diretores escolares, foram assim, importantes para o controle das ações pedagógicas no interior dos grupos escolares.

O controle das ações pedagógicas também estendia-se aos

alunos, conforme Sousa (2015: 100) acrescenta sobre a direção escolar: "algo inovador foi a figura do diretor, o qual tinha como função *ordenar* professores e alunos a inovar os conteúdos discutidos nas escolas normais" (grifo nosso).

Em suma, cabia aos diretores escolares fazer cumprir todas as atribuições a eles concedidas em prol dos objetivos educacionais que a República galgava. Tais assertivas coadunam ainda com os principais objetivos da reestruturação da rede escolar primária, como podemos conferir a seguir nas considerações de Lopes:

Os principais objetivos da reestruturação da rede escolar primária, iniciada com as escolas da capital, e por muito tempo limitadas a estas, era, ao tempo em que modernizava a escola, fiscalizar de modo mais eficaz o trabalho pedagógico da escola e transformá-la em "repartição pública de verdade" (LOPES, 2001, p. 106).

Para transformar a escola em "repartição pública de verdade" cabe aos diretores de tais instituições "fiscalizar de modo mais eficaz o trabalho pedagógico da escola", organizando e distribuindo funções e operacionalizando os trabalhos em um horário estabelecido, o que nos faz pensar o caráter burocrático da função de direção escolar.

Recomendações extras foram repassadas aos diretores escolares, de acordo com o Decreto nº 434, em seus artigos 91 e 92, conforme podemos conferir a seguir:

Art. 91. O *director* do grupo escolar será substituído nos seus impedimentos menores de sessenta dias pelo professor do grupo que o *director* geral da

*instrução* designar, e na falta de designação, pelo mais antigo.

Art. 92. O *director* do grupo é obrigado a permanecer no edifício durante todo o tempo em que funcionarem as aulas, encerrando o ponto do corpo docente ao começar a última destas.

*Paragrapho* unico: Na falta do director do grupo, o ponto será encerrado pelo professor mais antigo.

O artigo 91, em relação a ausência do diretor em um período de sessenta dias, atribui ao Diretor da Instrução a escolha de um professor do grupo para ocupar o cargo, e na falta dessa designação, o professor mais antigo da instituição assumiria o posto. O artigo 92, entretanto, chama-nos mais atenção ao afirmar que o diretor do grupo é obrigado a ficar no edifício durante todo o tempo em que funcionarem as aulas, o que reforça nossas discussões em torno da fiscalização que o diretor desempenhava, tendo em vista um bom andamento dos grupos escolares.

A Lei nº 548 ainda traz informações quanto à gratificação desses diretores: segundo esse documento, o valor recebido pelos diretores ou diretoras dessas escolas é de 600\$000, fato este confirmado pelo Decreto nº 434. O mesmo valor permanece igual no ano seguinte, 1911, conforme a Lei nº 593, que orça a receita e fixa a despesa do estado para o *anno* de 1911.

Ainda sobre remuneração há de se considerar que o orçamento para o ano de 1936 mostra que a gratificação para a função de direção escolar permanecia a mesma de 1911: 600\$000.<sup>5</sup>

Passado 10 anos, a função de direção escolar permanecia uma função gratificada, uma vez que o

orçamento para o ano de 1946 mostrava que os diretores da educação primária recebiam 100,00 cruzeiros.<sup>6</sup>

Em 1921 o Decreto nº 771 de 6 de setembro de 1921 apresenta uma nova Reforma para a *Instrução Pública* do Estado. Todavia, seu artigo 1º afirma que o Decreto nº 434, de abril de 1910, para a *Instrução Pública* continuam em vigor, mas que as alterações concernentes a esse documento deveriam ser consideradas.

Em 18 de novembro de 1932 foi publicado o Decreto nº 1.428 que dispõe sobre a "cessação" de exercício dos diretores de escolas primárias, com a justificativa de reorganizar, em bases mais equitativas, o serviço de direção das escolas primárias, uma vez que os cargos de diretores escolares são comissionados, recebendo uma gratificação "*pro-labore*", segundo documento.

Adiante, esse mesmo decreto especifica que

Art. 1º. – Em 30 de novembro corrente, cessará, para todos os efeitos, o exercício dos atuais diretores de estabelecimentos primários estaduais, qualquer que seja a sua entrância ou categoria.

Art. 2º. – Oportunamente a diretoria Geral da Instrução Pública proporá á autoridade competente, sob critério uniforme, o comissionamento dos diretores de estabelecimentos primários que deverão servir no ano de 1933.

Os escritos desse documento mostram que o cargo de diretores era comissionado, ou seja, era um cargo de confiança atribuído a um indivíduo sem a necessidade que esse seja servidor público concursado.

<sup>5</sup> ORÇAMENTO da Receita e Despesa do Estado do Piauí para o exercício de 1936. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, Ano V, nº 253, 16 de nov. 1935, p. 15.

<sup>6</sup> PIAUÍ. Decreto-lei nº 1.151 – Orça a Receita e fixa a Despesa para o exercício de 1946. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, ano XVI, nº 5, 16 jan. 1946, p. 01.

Esse decreto expressa ainda a necessidade de reorganizar em bases equitativas a direção escolar nas escolas primárias e que, em breve, proporá, sob critério uniforme, o comissionamento dos diretores que iriam servir no ano de 1933.

Em suma, o fato de cessar o exercício de diretores escolares em 1932 não indica uma ruptura significativa em termos da lei tendo em vista que esse cargo continuaria a ser de confiança, ou seja, escolhido em conformidade com os interesses da Diretoria Geral da Instrução Pública.

O Decreto nº 1.438 de 1933 expõe ao longo de seu artigo 95, as escolas públicas primárias. As *fundamentais* seriam as escolas singulares, as escolas agrupadas, os grupos escolares e a Escola Modelo nos três primeiros anos de curso; as *complementares* os Grupos Escolares e a Escola Modelo, no último ano de curso; as *complementares especiais*, a Escola de Adaptação e as *profissionais*, a Escola Prática de Agricultura.

Adiante, ao expor as principais características das escolas agrupadas, o artigo 108 diz que "onde houver pelo menos três escolas singulares num círculo de raio de dois quilômetros, passarão a funcionar conjuntas, se houver prédio que assim as comporte"; quanto à sua direção, o artigo 110 informa que esses estabelecimentos de ensino contariam com a direção por parte de um dos seus professores; este seria designado anualmente pelo Diretor Geral da Instrução, sem direito à percepção de vantagens especiais.

Sobre os grupos escolares, o artigo 113 afirma que essas instituições terão "no mínimo, quatro

classes, serão instalados, ou mantidos, nas localidades onde houver pelo menos 180 crianças em idade escolar". Os diretores dos grupos escolares, segundo o artigo 114, deveriam ser escolhidos anualmente dentro do próprio quadro de professores sob critério de competência reconhecida e mais largo tirocínio, além de ser designado pelo Secretário Geral do Estado. O diretor dos grupos escolares, diferente dos diretores das escolas agrupadas, receberiam gratificação mensal sobre seus vencimentos<sup>7</sup>.

O artigo 119 diz que a "Escola Modelo" possui organização didática, administrativa e econômica idêntica ao modelo dos grupos escolares, inclusive no que tange a função de direção escolar.

Sem mais achados na legislação escolar até a década de 1940, a legislação bem como suas normativas para a instrução pública permaneceu constante até o Decreto-lei nº 1.306 de 2 de setembro de 1946 que dispõe sobre a adaptação do Ensino Primário do Estado, instituída pelo então Interventor Federal no Estado do Piauí.

O Decreto-lei nº 1.306 de 2 de setembro de 1946, seguia o instituído pela Lei Orgânica de Ensino. O ano de 1946 marca o fim do período político do Estado Novo, e portanto, tornou-se possível verificar algumas modificações no que diz respeito a educação, segundo Andreotti:

Até meados desse período, o ensino primário e os cursos de formação de professores não estavam contidos nas leis federais. Em 1946, após o fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a legislação educacional, ainda com o nome

<sup>7</sup> O Decreto 1.438 de 1933 explicitou as principais características das instituições educativas do período. As *escolas agrupadas* diferenciava-se dos *grupos escolares* quanto a sua constituição – as escolas agrupadas era uma reunião de escolas singulares, enquanto que os grupos escolares eram construídos em locais que tivessem um público mínimo de 180 crianças em idade escolar – e também quanto a direção e a remuneração destes.

de Leis Orgânicas de Ensino, concretizou a participação da União na regulamentação dessas modalidades de ensino, determinando medidas, tais como: fixação de diretrizes gerais para a organização do ensino primário, conservando-o sob a responsabilidade dos estados; organização do ensino primário supletivo, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos, com duração de dois anos; fixação de diretrizes gerais para o ensino normal, mas mantendo-o sob a responsabilidade dos estados; instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, com o intuito de agregar mais recursos a esse grau de ensino por meio de contribuições dos estados, da União e dos municípios; organização do ensino agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. O Ministério da Educação estava, então, a cargo de Raul Leitão da Cunha (ANDREOTI, 2010, p. 110).

Os estabelecimentos de ensino mantidos pelo poder público e destinados a instrução primária, segundo o Decreto-lei nº 1.306 de 2 de setembro de 1946, dividiam-se em: escolas isoladas, escolas reunidas, grupos escolares e escola supletiva. Sobre a direção escolar nesses estabelecimentos de ensino a legislação acima mencionada explicita que: Art. 36 – Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos mediante concursos de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar.<sup>8</sup>

O artigo 36 do Decreto-lei nº 1.306 deixa claro que para exercer a função de direção escolar eram necessários três requisitos básicos:

concurso entre professores diplomados, exercício anterior de três anos e, que, preferencialmente tivessem passado pelo curso de administração escolar. Tal informação era idêntica ao que estava na Lei Orgânica do Ensino Primário daquele ano, Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946.

Sobre a formação dos professores da rede pública primária, mais precisamente nas áreas de administração e direção escolar, em dezembro de 1947, o Departamento de Educação do Estado recebia um ofício e portaria do INEP com instruções que regulam a distribuição das "Bolsas de Estudo" para o exercício de 1948. No ofício consta que

Nos termos do telegrama que tive a honra de dirigir ao senhor Governador Rocha Furtado, muito apreciarei as providências de V.S., não só para a divulgação das condições e bases estabelecidas como também pelas facilidades que essa Administração puder conceder aos dois funcionários deste instituto que para aí seguirão na próxima segunda-feira, dia 1º de dezembro, com o objetivo de fazer as entrevistas de que trata o item XIX das instruções.<sup>9</sup>

O ofício pede que o governador em exercício no estado Rocha Furtado divulgue as condições e bases estabelecidas nas instruções, bem como conceder "facilidades" aos dois funcionários do Instituto que se dirigiram para a capital a fim de realizar as entrevistas com os candidatos que se enquadrassem dentro desse programa de bolsas.

Tal ação estaria em conformidade com o explicitado pelo artigo XIX da portaria nº 53, anexa a esse ofício, que trata da seleção de

<sup>8</sup> PIAUÍ. **Decreto-lei nº 1.306.** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVI, nº 134, 06 jul. 1946.

<sup>9</sup> PIAUÍ. **Ofício SENHOR Diretor Geral....** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVII, nº 189, 02 dez. 1947, p. 02.

candidatos que diz que: “os candidatos inscritos serão submetidos a uma prova de entrevista e, se necessário, ainda uma prova de nível mental, ambas realizadas na Capital dos Estados e Territórios, por funcionário do INEP” (PIAUÍ, Portaria nº 53, 1947: 03).

Ainda sobre a portaria acima mencionada, seu artigo I informa da existência de cento e vinte bolsas de estudos para cursos de especialização, entre os quais Administração e Organização de Serviços de Educação Primária, Medidas Educacionais, Inspeção e Orientação do Ensino Primário e Direção de Escolas Primárias. Já o artigo II diz que em conformidade com o artigo 6º do decreto-lei nº 8.583, essas bolsas eram destinadas para candidatos que residissem fora do Distrito Federal e da capital do Rio de Janeiro.

Adiante, sobre o regime dos cursos, o documento narrava que:

III. Haverá dois períodos letivos, sendo o primeiro com a duração de três meses e o segundo com a duração de seis meses.

IV. No primeiro, será ministrado um curso geral, básico, findo o qual serão realizadas provas eliminatórias; para a habilitação, exigir-se-ão o mínimo de 50 pontos por matéria e a média mínima global de 50 pontos por matéria e a média mínima global de 50 pontos no conjunto das matérias.

V. O curso geral abrangerá o estudo das seguintes disciplinas:

- 1-Psicologia Geral e Educacional;
- 2-Biologia Educacional;
- 3-Matemática e Estatística;
- 4-Português;
- 5-Metodologia Geral;
- 6-Evolução do sistema escolar brasileiro;
- 7-Princípios de administração geral.

VI. No segundo período letivo serão realizados os cursos especializados no item I, abrangendo as matérias peculiares a cada especialização. Nesse período a verificação do rendimento escolar será feita por meio de duas provas, uma parcial e outra final.

VII. A nota final será indicada pela média aritmética das notas obtidas nas duas provas. O aluno será considerado habilitado se obtiver, no mínimo 60 pontos de média no conjunto das matérias.

VIII. A frequência é obrigatória para todos os alunos.<sup>10</sup>

Do curso geral, sete disciplinas faziam parte dos componentes obrigatórios, dentre os quais a disciplina “princípios da administração geral” se configurava ao lado de outras: Psicologia Geral e Educacional, Biologia Educacional, Metodologia Geral e Evolução do sistema escolar brasileiro, que deveriam ser ministrado em três meses. No segundo período letivo, com duração de seis meses, seriam realizados os cursos especializados.

Dentre esses cursos especializados estava o curso de Direção de Escolas Primárias. Para esse curso, o artigo XII da portaria mencionada anteriormente informava que as inscrições estariam disponíveis para professores com cinco anos de regência efetiva de classe e os atuais diretores de escola que contem no mínimo, um ano de exercício no cargo.

Ainda sobre as inscrições, os artigos XV, XVII e XVIII dispõe, respectivamente, a necessidade de diploma de professor primário, sendo que a inscrição de outros candidatos com outros tipos de especialização e que não estivessem no exercício efetivo do magistério primário não seriam aceitas, assim como de outros

<sup>10</sup> PIAUÍ. **Portaria nº 53**. Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVII, nº 189, 02 dez. 1947, p. 02.



candidatos que já tenham feito qualquer curso no INEP.

Sobre as disposições gerais dos cursos e das bolsas, esse documento especifica que:

XXV. O bolsista que não alcançar o mínimo exigido na parte final do item IV será desligado do curso, fazendo o INEP imediata comunicação da ocorrência à administração da Educação do Estado ou Território a que ele pertencer, para o fim de ser providenciado o seu regresso.

XXVI. O bolsista a que se refere o item anterior só poderá candidatar-se a nova Bolsa nos Cursos do INEP, decorridos dois anos da data do seu desligamento.

XXVII. Em caso de moléstia, o bolsista será submetido a inspeção de saúde pelo Serviço de Biometria Médica, que dirá da sua possibilidade de prosseguir o curso.

XXVIII. O bolsista que interromper o curso por motivo justificado a critério do INEP poderá candidatar-se em outra oportunidade.

XXIX. O bolsista que, por motivo injustificado, deixar de concluir o curso será desligado e obrigado a indenizar o Governo das despesas com êle efetuadas.

XXX. Será desligado dos Cursos o bolsista que não revelar bom comportamento social.

XXXI. O provento das Bolsas, cujo o valor é de Cr\$ 1.800,00 mensais, será devido durante o período dos cursos, e o respectivo pagamento se fará, mensalmente, com observância do seguinte:

a) a data de apresentação do bolsista ao INEP, no prazo que lhe for fixado, determinará o início da responsabilidade pelo pagamento da Bolsa;

b) verificação de que foi satisfeita pelo bolsista a exigência de frequência às aulas, exercícios ou outros trabalhos escolares, a critério do Coordenador dos Cursos.

## DA DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS

XXXII. Para cada Estado ou Território serão reservadas 5 (cinco) Bolsas, com a seguinte discriminação:

1. Para os cursos de "Administração e Organização de Serviços de Educação", de "Medidas Educacionais" e de "Inspeção e Orientação do Ensino Primário", uma Bolsa para cada curso;

2. Para o curso de "Direção de Escolas Primárias", duas bolsas.

XXXIII. As Bolsas não utilizadas poderão ser atribuídas a candidatos de outros Estados ou Territórios.<sup>11</sup>

Das informações e normas que regem os cursos que constam nesse documento podemos entender que esses cursos eram ofertados diretamente para profissionais da área da educação, mediante seleção e distribuição de bolsas.

Diante do material acessado e analisado entendemos que o INEP, enquanto órgão relevante para a educação nacional, era responsável por fornecer tais cursos e o processo de seleção era criterioso, incluindo a vinda de técnicos dessa instituição para capital a fim de selecionar candidatos, preferencialmente de professores e servidores que estivessem em exercício do magistério; para os diretores escolares, era necessário que os mesmos estivessem à frente do cargo há pelo menos um ano.

Isso posto, compreendemos que a direção escolar passou a ser vista como uma função que necessitaria de uma formação especializada, para garantir a qualidade desejada, em vista a busca por constantes melhoramentos na área educacional dentro das políticas de combate ao analfabetismo,

<sup>11</sup> PIAUÍ. Portaria nº 53. Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVII, nº 189, 02 dez. 1947, p. 02.

necessitaria competências que um cargo eletivo e em comissão por si não garantiria.

Sobre o diretor de escola e sua formação, Almeida Júnior discorre que:

Quando em 1935 declarei que o grupo escolar vale o que vale o seu diretor, jactei-me intimamente de haver feito uma afirmação original. [...] Outros, no passado, já haviam dito a mesma coisa, pois em verdade a correlação é demasiado evidente para não ter sido percebida desde a muito. Restam, todavia, as indagações implícitas na tese oficial. Uma delas, indubitavelmente, é sobre a maneira de formar bons diretores. Pelo simples treino, após alguns anos de magistério? Através de cursos especializados? Mediante combinação dos dois processos? [...] A propósito da primeira investidura no cargo, e das promoções, permito-me produzir um comentário de cuja autoridade sou o primeiro a desconfiar, por achar-me há quase vinte anos fora da máquina do ensino primário. Faz-se hoje concurso para tudo – para diretor, para inspetor, para delegado – concurso de títulos das mais variadas categorias e também, em determinados casos, concurso de provas. Esse mecanismo, em cuja organização tive certa dose de responsabilidade, nasceu numa época difícil de nossa história e desempenhou, é certo, e com algum êxito, a missão de conservar a administração escolar fora do alcance do favoritismo político. Cumpre averiguar, todavia, se êle não levou muito longe a automatização da escolha. A matemática é cega, e como tal, aceita indiscriminadamente as parcelas que lhe dão. E nem sempre se sabe da validade ou do mérito exato dessas parcelas. Demais, para o exercício dos cargos de direção existem imponderáveis psicológicos e caracterológicos

que dificilmente podem ser tabulados. Creio que já temos, no momento, suficiente recuo no tempo, para o exame e a crítica do processo, e para que os integrantes da quarta comissão técnica tragam ao plenário, se acharem acertado, as suas sugestões concernentes à matéria (ALMEIDA JUNIOR, 1959, p. 80, 81).

Apesar de a publicação datar de 1959, Almeida Júnior reporta ao ano de 1935 e fala da importância dos diretores para o funcionamento dos Grupos Escolares e problematiza sobre a constituição destes, por formação, pela experiência, e da realização de concursos para o exercício do cargo. Todavia, é pertinente ressaltar que editais e nomeações decorrentes desses concursos não foram localizados apesar de nossos esforços. O trecho anterior complementa as considerações tecidas até então.

Em síntese, a função de direção escolar constituiu-se em meio a estruturação de um sistema escolar que tinha em vista o moderno em termos físicos, organizacionais e pedagógicos. A escola inseria-se no contexto da cidade, do urbano e do progresso, enquanto também sinônimo do moderno; assim, o modelo dos *grupos escolares* perpetuava-se por todo o país.

Os *grupos escolares* enquanto modelo proposto legalmente previa uma nova organização escolar: quanto ao ensino, a presença de um professor por sala, e com isso, a seriação em que os alunos eram separados por nível de ensino; quanto à estrutura, o aparecimento do porteiro e do(a) *diretor(a) escolar*, que se encarregaria pela execução das

diretrizes escolares previstas pela legislação.

A legislação estudada dentro do recorte temporal analisado propõe mudanças no que tange o aparecimento e desaparecimento de instituições escolares e também, quanto a presença da *direção escolar* – seleção, atribuições e aspectos formativos.

Em 1910, no Piauí, temos as *escolas reunidas* e as *escolas isoladas* e a previsão legal para a construção dos *grupos escolares* e a presença de um *diretor* ou *directora* nessas instituições, conforme Lei nº 548 e o Decreto nº 434.

Todavia, ao tomarmos como referência a implantação do primeiro grupo escolar no estado, Miranda Osório, apenas em 1922, podemos inferir que a função de direção escolar não estava atrelada somente aos grupos escolares como a legislação consultada previa: as escolas reunidas enquanto junção de escolas isoladas foi um modelo escolar que aderiu essa função nessa estrutura (LOPES, 2001).

Os anos 1920 foram marcados pelo crescimento do número de escolas. Em relação a legislação, a referência para a tomada de decisões ainda era a que estabelecia a Reforma da Instrução

Pública implantada na década anterior.

Novidades vieram a partir de modificações propostas pela Reforma da Instrução Pública de 1933, regulamentada pelo Decreto nº 1.438. A figura do diretor escolar apareceu também nos modelos das Escolas Agrupadas e Escola Modelo. Porém, o que permanecia era a recomendação de que o diretor ou a diretora dessas instituições deveria ser escolhido dentre os professores das instituições mencionadas.

Mudanças significativas quanto aos cargos de direção escolar só vieram a ser visualizadas no Decreto-lei nº 1.306 de 1946, que aponta a necessidade da realização de concurso entre os professores diplomados, experiência e saberes na área de administração escolar.

Isso posto observamos que a exigência para o exercício da função de direção escolar permaneceu considerando, dentro do recorte temporal em estudo, a experiência no exercício do magistério primário enquanto pré-requisito básico, e a partir da década de 1940, além do tempo de magistério, passaram a ser consideradas também a formação e conhecimentos sobre administração escolar, além da realização de concurso público para ser diretor ou diretora escolar.

## Referências e Fontes

ORÇAMENTO da Receita e Despesa do Estado do Piauí para o exercício de 1936. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, Ano V, nº 253, 16 de nov. 1935, p. 01-15.

PIAUI. **Decreto nº 1.428**. Teresina: Diário Oficial do Estado, ano II, nº 256, 18 nov. 1932, p. 02.

PIAUI. **Decretos do Ano de 1933**. Teresina: Imprensa Oficial, 1934. (Decreto nº 1.438, publicada em 31 de janeiro de 1933).

PIAUI. **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Ano de 1910**. Teresina: Imprensa Oficial, 1910. (Lei nº 548, publicada em 30 de março de 1910).

PIAUÍ. **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Ano de 1910.** Therezina: Imprensa Oficial, 1913. (Decreto nº 434, publicada em 19 de abril de 1910).

PIAUÍ. **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Ano de 1910.** Therezina: Imprensa Oficial, 1910. (Lei nº 593, publicada em 18 de julho de 1910).

PIAUÍ. **Leis e Decretos do Estado do Piauí para o Ano de 1921.** Therezina: Typ. O Piauí, 192?. (Decreto nº 771, publicada em 06 de setembro de 1921).

PIAUÍ. **Decreto-lei nº 1.151** – Orça a Receita e fixa a Despesa para o exercício de 1946. Teresina, PI: Diário Oficial do Estado, ano XVI, nº 5, 16 jan. 1946, p. 01.

PIAUÍ. **Decreto-lei nº 1.306.** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVI, nº 134, 06 jul. 1946.

PIAUÍ. **Ofício do Director – Dia 14.** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano I, nº 58, 15 mar. 1931, p. 01.

PIAUÍ. **Ofício SENHOR Diretor Geral....** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVII, nº 189, 02 dez. 1947, p. 02.

PIAUÍ. **Portaria nº 53.** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVII, nº 189, 02 dez. 1947, p. 02 e 03.

ALMEIDA JÚNIOR, A. E a Escola Primária? Atualidades Pedagógicas, vol. 72. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). *História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor.* Campinas, SP: Alínea, 2010.

BRITO, Itamar de Sousa. *História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização.* Teresina: UFPI, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação.* In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998, p. 91-125.

HONORATO, Tony. Indivíduos da ação civilizatória nas escolas normais paulistas (1896-1913). In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (orgs.). *Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras.* Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 175-188.

LOMBARDI, José Claudinei. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). *História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor.* Campinas, SP: Alínea, 2010, p. 15-28.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. *Superando a Pedagogia Sertaneja: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930).* 2001. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Organização e Administração Escolar: Curso básico.* 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil.* 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 445-481.

MELO, Salânia Maria Barbosa. *A construção da memória cívica: as festas escolares espetáculos de civilidade no Piauí (1930-1945)*. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará.

REVEL, Jacques. *Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado*. Revista Brasileira de Educação. vol. 15. n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>>. Acesso em: 02/11/2016.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUSA, Jane Bezerra de. *Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos*. Uberlândia, MG: UDUFU, 2015.

SILVA, Edilene Lima da; FERRO, Maria do Amparo Borges. *História da Educação no Piauí: o ensino primário e a feminização do magistério*. In: FERRO, Maria do Amparo Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. *História da Educação: novos olhares, velhas questões*. Teresina: EDUFPI, 2009, p. 163-171.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

**RECEBIDO 12.02.2017**

**APROVADO 17.03.2017**

## **BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Gabriela Alves Monteiro  
Mestra em História do Brasil - UFPI  
gabbimonteiro@outlook.com

**RESUMO:** Este artigo visa identificar os fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar e do mal-estar docente a partir da perspectiva dos professores de História da educação básica. Além disso, busca indicar os níveis de bem-estar no trabalho apresentados pelos professores. Para tanto, utilizou-se a Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET) proposta por Paschoal e Tamayo (2008). O questionário foi aplicado junto a 21 professores de História que lecionam em escolas das redes pública e privada. Como técnica de análise de dados foi utilizada a estatística descritiva e a análise de conteúdo. A pesquisa concluiu que 52% dos professores apresentam características de bem-estar e 48% não. Ademais, observou-se que mal-estar se apresenta de maneira distinta entre os professores das escolas públicas e os das privadas e que a sua incidência tem influenciado negativamente a prática educativa dos professores e a relação ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bem-estar docente. Mal-estar docente. Professores de História. Educação básica.

**ABSTRACT:** This article aims to identify the factors that most influence the incidence of teacher well-being and malaise from the perspective of teachers of History of basic education. In addition, it seeks to indicate the level of well-being at work presented by teachers. For that, the Occupational Wellness Scale (EBET) proposed by Paschoal and Tamayo (2008) was used. The questionnaire was applied to 21 teachers of History who teach in public and private schools. Descriptive statistics and content analysis were used as data analysis techniques. The research concluded that 52% of teachers have well-being characteristics and 48% do not. In addition, it was observed that malaise presents itself

differently between public and private school teachers and that its incidence has negatively influenced teachers' educational practice and the teaching-learning relationship.

**KEYWORDS:** Teacher well-being. Teacher malaise. History teachers. Basic education.

### **Introdução**

Este artigo visa identificar quais fatores mais influenciam a incidência do bem-estar e do mal-estar docente a partir da perspectiva dos professores de História da educação básica. Além disso, busca indicar os níveis de bem-estar no trabalho apresentados pelos professores. Para tanto, utilizou-se a Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET) proposta por Paschoal e Tamayo (2008). A pesquisa é de natureza mista (qualitativa e quantitativa) e tem como instrumento de coleta de dados o questionário (com questões abertas e fechadas). O questionário foi aplicado junto a 21 professores de História que lecionam em escolas das redes pública e privada. A investigação ocorreu na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, Brasil. Como técnica de análise de dados foi utilizada a estatística descritiva e a análise de conteúdo.

A questão do bem-estar/mal-estar docente adquiriu relevância nos debates acadêmicos e recebeu substancial interesse dos pesquisadores ao longo dos últimos anos. A maioria desses trabalhos aponta a existência de uma correlação entre o mal-estar e as transformações sociais, políticas e educacionais operadas nas últimas décadas. Entre essas mudanças, destacam-se duas que causam um impacto especial na ação educadora:

o crescimento da “era da informação” e a configuração de uma sociedade cada vez mais multicultural (MARCHESI, 2008). Além disso, percebe-se a influência da globalização e sua configuração neoliberal, em que a educação é, muitas vezes, entendida como uma mercadoria. Como reflexo disso, podemos apontar a expansão do ensino privado na contemporaneidade. A análise da literatura sobre o tema também permitiu perceber que alguns pesquisadores buscaram discutir os fatores responsáveis pela presença do mal-estar entre os professores sugerindo formas para o alcance do bem-estar. Nesses estudos, observou-se a existência de uma sobrecarga de tarefas atribuídas aos docentes, além de outras dificuldades que se apresentam como constantes e crescentes e que acabam cercando as condições de formação e de trabalho dos professores (SAMPAIO; MARIN, 2004). Outra tendência encontrada na literatura é a abordagem negativa da temática. Atualmente existem mais trabalhos sobre o mal-estar do que sobre o bem-estar docente, o que pode ser um indicador preocupante sobre como anda a saúde física e mental dos professores.

Um estudo recente efetuado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) constatou que o Brasil se configura como um dos países mais hostis para professores, especialmente os das escolas públicas<sup>1</sup>. Esses professores, em sua maioria, sofrem com baixos salários, salas lotadas, longas jornadas de trabalho e até mesmo com o risco de

agressões. A pesquisa ainda indicou que os professores brasileiros dos ensinos médio e fundamental recebem menos da metade que a média dos países membros da OCDE e são os que trabalham mais semanas ao ano (média de 42 semanas anuais, enquanto a média da OCDE são 40 semanas e 37 nos cursos técnicos). Esses dados apenas confirmam informações repetidamente levantadas pela literatura pedagógica sobre as más condições de trabalho dos professores no Brasil.

Schmidt (1998) já havia apontado que há muito se fala da rudeza do ofício de professor e isso se aplica com pertinência ao professor de História. Com relação a este aspecto, observa-se que *“formado, o professor de História, como tanto outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em qualificação profissional”* (SCHMIDT, 1998: 55). Ainda de acordo com Schimdt, as preocupações dos professores estão relacionadas com sua profissão, sua família e seu progresso cultural. Ele também convive com a insegurança e a defasagem entre sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico. Para essa pesquisadora, a imagem do professor de História é também ambígua: oscila entre o sacerdote, uma espécie de detentor do conhecimento do passado e o militante, uma espécie de líder revolucionário. Destaca-se que no contexto atual, em que assistimos o avanço político da direita no país, o professor de

<sup>1</sup> Pesquisa divulgada no site: PORTAL BBC BRASIL. Apesar de homenagens, professor brasileiro ganha mal e sofre mais violência. Disponível em:

<<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39135600>>

Acesso em: 06 de março de 2017.

História vem perdendo *status* social e a imagem do profissional dessa área é, muitas vezes, tachada de “doutrinadora” e/ou “esquerdista” numa perspectiva negativa dos termos.

Entre imagens e representações sobre o professor de História no Brasil, o que se observa é que seu processo de formação e as suas condições de trabalho continuam marcadas pelas dificuldades, pela falta de recursos físicos e materiais e pela falta de verbas (CERRI, 2013). Além disso, as constantes reformas educacionais, como a controversa reforma do ensino médio que vem sendo proposta pelo atual governo, fazem com que as pressões sobre o ensino se tornem cada vez maiores. Isso porque, há muito a escola se constituiu como um espaço complexo de disputas políticas e intelectuais (SILVA; FONSECA, 2010). Em meio a essas disputas, o professor sente-se, muitas vezes, sobrecarregado, desorientado e perplexo (MARCHESI, 2008), o que pode influenciar negativamente a sua prática educativa e a relação ensino-aprendizagem, além de trazer graves prejuízos a sua saúde física e psicológica. Nesse sentido, considere que seria importante uma análise sobre o bem-estar/mal-estar docente a partir da percepção dos professores de História. A pesquisa visa dar um contributo para o desenvolvimento do estudo sobre o tema, principalmente no Estado do Piauí, onde não encontramos muitos trabalhos acadêmicos que validem as proposições expostas pelo referencial teórico<sup>2</sup>. A investigação ainda permite vislumbrar quais as

principais dificuldades enfrentadas pelos professores de História na educação básica. Dessa forma, os resultados obtidos podem colaborar para um melhor conhecimento sobre os fatores que mais influenciam o bem-estar e o mal-estar desses profissionais. Sabendo disso, é possível adotar um conjunto de medidas ou de políticas que possibilitem melhorar o bem-estar e diminuir a incidência do mal-estar entre os professores.

## 1. Referencial teórico

Para uma melhor compreensão dos aportes teóricos desta investigação, tornou-se necessário a apresentação dos conceitos adotados e problematizados no desenvolvimento da pesquisa. São eles o de Bem-estar no trabalho e o de Bem-estar e Mal-estar docente. Apesar de aparentemente se tratarem de conceitos óbvios, esses termos vêm dando lugar as mais variadas interpretações cabendo aqui uma síntese sobre algumas definições utilizadas nas pesquisas científicas.

### 1.1. Bem-estar no trabalho

Buscamos a compreensão do conceito de *Bem-estar* dialogando com alguns apontamentos da Filosofia e da Psicologia Organizacional e do Trabalho.

De acordo com Siqueira e Padovam (2008), diversos pesquisadores empenharam-se, nas últimas décadas, para construir conhecimento e trazer evidências científicas sobre o bem-estar. As concepções mais proeminentes da atualidade refletem visões filosóficas distintas sobre a felicidade e podem

<sup>2</sup> Sobre as pesquisas em Teresina, podemos citar que Lima e Carvalho (2013) realizaram um estudo com o objetivo de investigar os significados e sentidos do mal-estar docente produzidos por professores em início de carreira e suas relações com a identidade docente que está se constituindo. A pesquisa concluiu que a professora inicialmente sentiu medo, mas foi superando e passou a se sentir satisfeita e realizada. Ressaltamos que o estudo de Lima e Carvalho não foca nos profissionais de história e, por se tratar de um estudo de caso, não podemos generalizar os resultados obtidos a todos os professores.



ser organizadas em duas grandes perspectivas. A primeira aborda o estado subjetivo de felicidade e se denomina bem-estar subjetivo (Hedonismo). Nessa perspectiva, o bem-estar é entendido como sinônimo de prazer ou felicidade. A segunda investiga o potencial humano e trata de bem-estar psicológico (Eudemonismo). Aqui a noção de bem-estar consiste no pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, no seu desenvolvimento ou ainda na capacidade para enfrentar os desafios da vida. Além dessas duas perspectivas, podemos citar também a do *Bem-Estar Social*. Nessa abordagem o bem-estar compreende a situação e o funcionamento de um sujeito na sociedade (COVACS, 2006).

Já com relação ao bem-estar no trabalho, este pode ser concebido, ainda segundo Siqueira e Padovam (2008), como um conceito integrado por três componentes: satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo. Esses componentes foram consolidados no campo da Psicologia Organizacional e representam os vínculos positivos da pessoa com o trabalho e com a organização empregadora.

Apesar de ser largamente utilizado em trabalhos científicos, esse tipo de definição se adequa melhor aos ambientes organizacionais, o que não é o nosso caso. Desse modo, neste artigo adotaremos o conceito de bem-estar no trabalho tal como definido por Paschoal e Tamayo, como sendo *"a prevalência de emoções positivas no trabalho e a percepção do indivíduo de que, no*

*seu trabalho, expressa e desenvolve seus potenciais/habilidades e avança no alcance de suas metas de vida"* (PASCHOAL; TAMAYO, 2008: 16). Ainda de acordo com esses autores, o bem-estar no trabalho inclui tanto aspectos afetivos (emoções e humores) quanto cognitivos (percepção de expressividade e realização) e engloba os pontos centrais da abordagem hedonista e da abordagem eudemonica. Além disso, essa definição permite que o conceito seja aplicado em diferentes contextos de trabalho, organizacionais ou não. Assim, essa definição melhor se aplica aos objetivos propostos neste artigo.

## **1.2. Mal-estar/bem-estar docente**

Esteve (1999) definiu o mal-estar docente como *"uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui"* (ESTEVE, 1999: 144). Para esse pesquisador, o termo *mal-estar* surgiu na literatura pedagógica como uma forma de resumir um conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado diante de mudanças sociais.

Neste mesmo viés, Jesus (1998) entende que o conceito de mal-estar traduz uma realidade causada por diversos indicadores. Entre eles, é possível citar o crescimento da "era da informação" e a democratização do ensino. Nessa nova configuração, a transmissão do conhecimento, que antes era função apenas do professor, hoje também pode ser realizada pelas tecnologias

de informação e comunicação, como a internet. De fato, podemos perceber uma crescente desvalorização da imagem/figura do professor que é, por vezes, visto como um profissional quase que substituível. Também podemos citar a democratização do ensino, que tem como consequência o aumento do número de alunos e de professores, mas sem a necessária qualificação destes.

Por sua vez, Cordeiro (2007) constata que atualmente é perceptível um acentuado descompasso entre as rápidas mudanças que acontecem em todos os setores da sociedade e a resistência ou permanência das estruturas básicas de ensino, e isso vem trazendo consequências muito complicadas para os professores. Ainda segundo esse autor, cada vez mais esses profissionais recebem uma sobrecarga de tarefas, com a intensificação do ritmo de trabalho e as pressões de tempos e prazos curtos. Como uma das consequências disso é possível observar o aparecimento de uma doença profissional, conhecida como síndrome da desistência ou *burnout*. A síndrome de *burnout* é caracterizada por um estado de exaustão física, emocional ou mental. Trata-se de um conjunto de sintomas que afetam principalmente os trabalhadores ligados às atividades em que o cuidado com os outros é a característica principal, como médicos e professores. Para Cordeiro, uma das causas dessa doença é natureza aberta do ensino: *"trata-se de um trabalho que jamais se acaba nem se esgota: sempre há*

*mais a fazer, mais a ensinar, mais a cuidar"* (CORDEIRO, 2007: 58).

Niches (2010) pontuou que o mal-estar docente é significado, pelos sujeitos da sua investigação, enquanto produto de um contexto, onde estão associados elementos estruturais como a burocratização da educação, as gestões escolares, a questão salarial e a falta de apoio.

Apesar da gravidade do mal-estar docente, muitos professores conseguem reagir face às dificuldades profissionais. Segundo Picado (2009), o processo de desenvolvimento de bem-estar/mal-estar docentes pode ser explicado da seguinte forma: os professores tendem a avaliar os potenciais fatores profissionais como desafios (interpretação positiva) ou como problemas (interpretação negativa). Para esse autor, *"estas interpretações conduzem a diferentes reações de alarme que antecedem uma posterior fase de resistência em que o professor procura adaptar-se à situação potencialmente problemática"* (PICADO, 2009: 4). Nessa perspectiva, o bem-estar docente se traduziria na motivação e na realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias para superar as dificuldades.

## 2. Metodologia

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Por meio desses procedimentos é possível analisar os fatos do ponto de vista empírico e

também confrontar a visão teórica com os dados obtidos. Com base nessas constatações, este tópico apresenta todos os aspectos da metodologia adotada nesta investigação.

Com o intuito de alcançar os objetivos e responder as questões da investigação, recorreu-se a uma metodologia de índole mista. A pesquisa do tipo mista combina os métodos de natureza qualitativa e quantitativa. No método misto é possível utilizar instrumentos de recolha de dados que apresentem questões abertas e fechadas, incluindo procedimento de análises estatísticas e análises textuais, sendo assim o método mais indicado para este tipo de pesquisa.

A pesquisa ainda se caracteriza como descritiva, uma vez que tem como "*objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno*" (GIL, 2002: 42). No caso, recorreremos à descrição para a caracterização dos participantes, sua distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade e tempo de trabalho.

Os participantes da pesquisa foram 21 professores de História que lecionam em escolas das redes pública e privada. A amostra foi definida por acessibilidade, embora tenha havido o cuidado de verificar se a amostra selecionada era representativa em relação aos objetivos propostos.

Com base nos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracteriza também como um levantamento. Segundo Gil (2002), o levantamento corresponde à solicitação de informações a um grupo de pessoas acerca do problema estudado para,

em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

O instrumento de recolha de dados foi o questionário. De acordo com Markoni e Lakatos (1999), o questionário pode ser definido como um "*instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador*". (MARKONI; LAKATOS, 2003: 201). Uma das vantagens desse tipo de instrumento é que ele atinge um maior número de pessoas simultaneamente e obtém respostas mais rápidas e exatas.

O questionário aplicado nesta investigação é uma adaptação da Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET) elaborada e validada por Paschoal e Tamayo (2008). A principal vantagem dessa escala é a possibilidade de aplicação em diferentes situações de trabalho, não apenas em contextos organizacionais.

A EBET permite medir os níveis de bem-estar no trabalho e é composta por 30 itens divididos em três fatores: Afeto positivo ( $\alpha = 0,93$ ), Afeto negativo ( $\alpha = 0,91$ ) e Realização ( $\alpha = 0,88$ ). Os dois primeiros fatores (afetos positivo e negativo) expõem uma lista com 21 itens que representam emoções e humores, como por exemplo: feliz, disposto, frustrado e ansioso. Foi pedido aos respondentes que informassem como se sentiam em relação ao seu trabalho com base na avaliação desses itens. Na parte representada pelo terceiro fator (realização), os respondentes

deveriam avaliar 9 afirmações de acordo com suas opiniões sobre o trabalho (ex.: "No meu trabalho eu desenvolvo habilidades que considero importantes"). Nesse fator, os respondentes podiam avaliar as afirmações apresentadas utilizando uma escala de cinco pontos: 1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – concordo em parte, 4 – concordo e 5 – concordo totalmente.

Além de medir os níveis de bem-estar no trabalho, esta pesquisa também objetivou identificar os fatores mais influenciam a incidência do bem-estar e do mal-estar dos professores de História da educação básica. Para tanto, foram formuladas duas questões de respostas abertas no questionário, em que os inquiridos podiam indicar esses fatores, se houvessem. Por fim, o questionário também contou com uma parte denominada "informações sobre o respondente", que visava a caracterização dos participantes. No total, o questionário apresentou 40 itens.

As respostas foram obtidas através do correio eletrônico. Foi enviado um e-mail aos participantes explicando o que se pretendia com a investigação, durante os meses de fevereiro e março de 2017. O procedimento obteve o total de 21 respostas. Como técnica de análise de dados foi utilizada a estatística descritiva e a análise de conteúdo.

## **2.1. Análise e interpretação dos dados**

O processo de análise de dados remete à codificação das

respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Já a interpretação consiste em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, que podem ser derivados de teorias ou de estudos realizados anteriormente (GIL, 2002). Neste artigo, para uma melhor compreensão dos resultados, a análise e a interpretação dos dados utiliza-se de tabelas e gráficos.

## **2.2. Caracterização dos participantes**

Dentre os participantes, observa-se um predomínio de professores do gênero masculino, sendo 57% homens e 43% mulheres. Observa-se ainda que a amostra é composta por um público jovem: 90% dos professores que responderam ao questionário possui menos de 30 anos. Em relação à escolaridade, 62% são graduados, 9% são especialistas e 29% são mestres. Desses, 57% lecionam em escolas públicas, 33% lecionam em escolas particulares e 10% lecionam concomitantemente em escolas públicas e particulares. Já com relação ao regime de trabalho, constata-se que 52% possuem carga horária de até 20 horas semanais, 38% entre 20 e 40 horas semanais e 10% trabalham mais de 40 horas semanais. Em relação ao tempo na função, nota-se que 76% lecionam a disciplina História por menos de 5 anos, 14% a lecionam entre 5 e 10 anos e 10% a lecionam por mais de 10 anos, como pode ser melhor observado na tabela abaixo:

Tabela 1: Caracterização dos participantes

	Total (21)	(%)
<b>Sexo:</b>		
Feminino	9	43%
Masculino	12	57%
<b>Faixa etária:</b>		
Menos de 30 anos	19	90%
Entre 30 e 50 anos	1	5%
Acima de 50 anos	1	5%
<b>Escolaridade:</b>		
Graduado	13	62%
Especialista	2	9%
Mestre	6	29%
<b>Local de trabalho:</b>		
Escola pública	12	57%
Escola particular	7	33%
Escola pública e particular	2	10%
<b>Carga horária no trabalho:</b>		
Até 20 horas semanais	11	52%
Entre 20 e 40 horas semanais	8	38%
Acima de 40 horas semanais	2	10%
<b>Tempo na função:</b>		
Menos de 5 anos	16	76%
Entre 5 e 10 anos	3	14%
Mais de 10 anos	2	10%

Fonte: dados da pesquisa

Em resumo, os participantes da pesquisa são, em sua maioria, homens e mulheres jovens que possuem como formação mínima a graduação. Além disso, a maioria leciona em escolas públicas, trabalha menos de 20 horas na semana e desempenha a função por menos de 5 anos.

### 2.3. Níveis de bem-estar no trabalho

Para a avaliação dos níveis de bem-estar no trabalho apresentados

pelos professores de História da educação básica foi utilizada a EBET. A técnica de análise de dados adotada é a estatística descritiva. A estatística descritiva pode ser definida como o procedimento que determina a convergência ou divergência das respostas. Ela fornece um resumo simples sobre a amostra e permite observações. Os resultados obtidos por meio dessa análise podem ser visualizados na tabela abaixo:

Tabela 2: Resultados da análise estatística descritiva para os fatores em estudo

Número	de Afeto	Afeto	Realização
--------	----------	-------	------------

<b>participantes = 21</b>	<b>positivo</b>	<b>negativo</b>	
Média	3,28	2,34	3,72
Desvio Padrão	0,79	0,77	0,55
Mínimo	1	1	1
Máximo	5	5	5

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados das análises descritivas de todas as respostas mostram que a dimensão afetiva no trabalho teve média de 3,28 para afeto positivo ( $dp= 0,79$ ) e 2,34 para afeto negativo ( $dp= 0,77$ ). O fator realização, que teve a maior média, foi de 3,72 ( $dp= 0,55$ ). Destaca-se que quanto maior for a média das respostas, mais satisfeitos estão os professores em relação a esse fator, uma vez que os itens que constam no inquérito foram construídas no sentido positivo. Ou seja, as médias informam que em geral, os professores apresentam elevados

índices de afetos positivos no trabalho e poucos índices de afetos negativos no trabalho. Além disso, nota-se que, de modo geral, eles sentem-se realizados no trabalho. Porém, ressalta-se que esses dados apresentam a média das respostas de todos os professores em conjunto e não individualmente.

Também foi possível identificar os afetos positivos e negativos mais prevalentes entre os professores de História no trabalho. A Tabela 3 lista os afetos mais prevalentes por ordem decrescente de médias:

Tabela 3: Resultados da análise descritiva dos cinco afetos mais prevalentes

<b>Afetos Positivos</b>	<b>Média</b>	<b>Afetos Negativos</b>	<b>Média</b>
Orgulhoso	3,809524	Preocupado	2,857143
Contente	3,333333	Ansioso	2,666667
Empolgado	3,285714	Incomodado	2,52381
Feliz	3,285714	Chateado	2,52381
Alegre	3,285714	Nervoso	2,52381

Fonte: dados da pesquisa

Dos 9 afetos positivos no trabalho listados, os mais prevalentes entre os professores foram respectivamente: orgulhoso, contente, empolgado, feliz e alegre. Dos 12 afetos negativos listados, os mais prevalentes foram respectivamente: preocupado, ansioso, incomodado, chateado e nervoso. Observa-se que as maiores médias de afeto positivo estão acima

do ponto médio da escala (o ponto médio é representado pelo valor 3 que significa moderadamente). Os afetos negativos estão abaixo da média (ou seja, todos estão  $< 3$ ).

Por fim, foi possível identificar entre os professores quantos apresentam elevados níveis de bem-estar no trabalho e quantos não apresentam. Isso foi feito através das médias individuais das respostas no

questionário. De acordo com Paschoal e Tamayo (2008), para análise do bem-estar no trabalho os inquiridos devem apresentar elevadas médias de afetos positivo e de realização e baixas médias de afetos negativos no trabalho (para efeitos desse artigo, considera-se elevado o valor que seja maior que o

ponto médio da escala, ou seja, valores > 3). Os resultados podem ser observados na tabela abaixo. Ressalta-se que os valores fora do padrão foram destacados e manteve-se o anonimato. Dessa forma, os professores são identificados por números (de 1 a 21).

Tabela 4: Médias individuais nos fatores

	<b>Média no fator Afetos positivos</b>	<b>Média no fator Afetos negativos</b>	<b>Média no fator Realização</b>
Professor	3,777778	2,333333	3,666667
Professor	4,555556	1,5	4,666667
Professor	3,444444	4,166667	3,777778
Professor	3,444444	2,9	3,777778
Professor	2,888889	2,416667	4
Professor	3,222222	2	3,555556
Professor	3,666667	2,5	3,444444
Professor	3,444444	1,333333	2,888889
Professor	4	2,5	3,888889
Professor	1,444444	2,416667	2,222222
Professor	2,888889	2,25	3,777778
Professor	3,777778	3,333333	3,555556
Professor	3,666667	1,166667	4,333333
Professor	3,555556	3,166667	3,111111
Professor	4,222222	2,25	4,333333
Professor	2,777778	3,083333	3,555556
Professor	3,666667	1,416667	4,111111
Professor	2,555556	3,083333	3,888889
Professor	3	2	3,888889
Professor	1,333333	2	3,333333
Professor	3,555556	1,25	4,444444

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados demonstram que 11 dos professores (52%) apresentam características de bem-estar no trabalho (média de afetos positivos e realização > 3 e média de afeto negativo < 3) e 10 (48%) não apresentam. Ou seja, quase metade dos professores de História da educação básica que responderam ao

questionário apresentam características de mal-estar no trabalho.

### 2.3. Causas do bem-estar/mal-estar

Para identificar os fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar/mal-estar docente nos

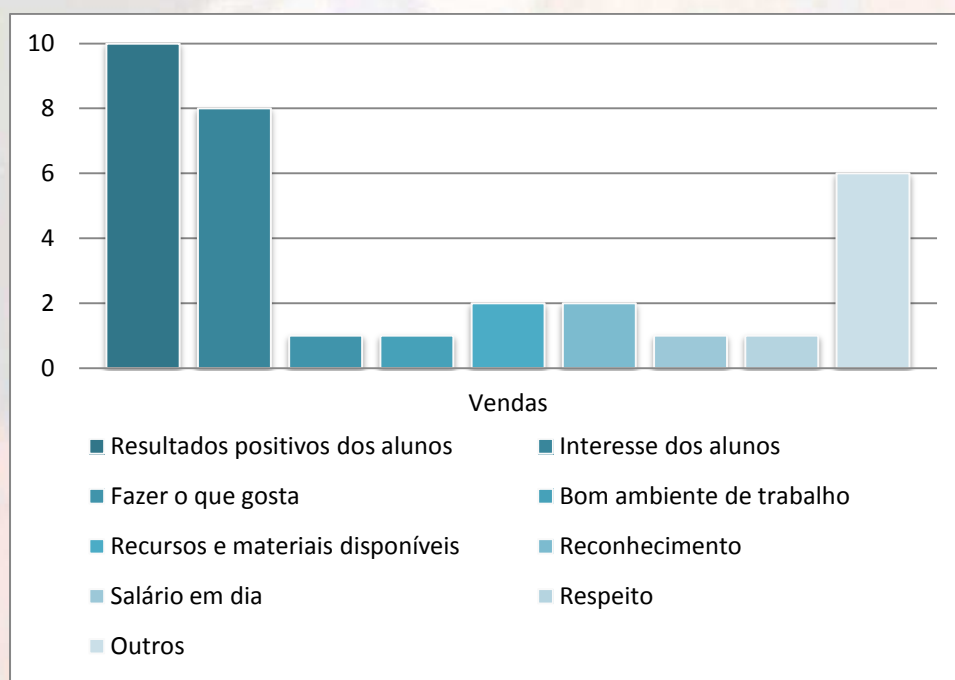
professores de História foram formuladas duas questões de respostas abertas no questionário, em que os respondentes podiam indicar esses fatores, se houvessem. Como técnica de análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Esse procedimento remete basicamente ao exame da frequência de ocorrência dos fatores citados pelos professores. Destaca-se que os

professores poderiam citar mais de um fator.

## 2.4. Fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar docente

Os fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar docente citados pelos professores de História da escola básica podem ser observados conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar docente



Fonte: dados da pesquisa

Na percepção dos professores que responderam ao questionário a incidência do bem-estar docente ocorre principalmente quando os alunos apresentam resultados positivos (32%), quando há interesse dos alunos (25%), quando há reconhecimento pelo trabalho prestado (6%), quando há recursos e materiais disponíveis para a realização das aulas (6%), quando há um bom ambiente de trabalho (3%),

quando há respeito entre professores e alunos (3%), quando os salários estão em dia (3%) e quando há a possibilidade de fazer o que gosta (lecionar) (3%). Ainda foram citados, na categoria Outros (19%), fatores como o carinho dos alunos e a liberdade na profissão.

Em relação ao fator mais citado, observa-se que os professores de História sentem o bem-estar quando alunos apresentam



resultados positivos em diferentes dimensões. Nesse aspecto, foi citada a possibilidade de ajudar os alunos a conseguir entrar no ensino superior e também conseguir ajudar os alunos a desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Para além da sala de aula, um dos professores afirmou o seguinte:

Trabalho numa escola de crianças carentes, então nada é mais gratificante do que quando as crianças passam a perceber por conta própria que a educação é o caminho para uma vida com dignidade. Perceber que os alunos tem curiosidade de buscar e complementar informações por conta própria também é gratificante, mais do que qualquer demonstração de reconhecimento que eles possam ter sobre a figura do professor (Professor 12).

Os resultados positivos dos alunos, então, podem ser entendidos tanto numa perspectiva mais prática: tirar uma boa nota na prova ou passar no vestibular. Ou numa perspectiva mais ampla, que representa uma transformação mais profunda ao pensar os alunos enquanto sujeitos críticos com olhar sensível para ler e (re) construir a realidade em que vivem.

## 2.5. Fatores que mais influenciam a incidência do mal-estar docente

Os fatores que mais influenciam a incidência do mal-estar docente citados pelos professores de História da escola básica podem ser observados conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 5: fatores que mais influenciam a incidência do mal-estar docente

Fatores citados	Porcentagem (%)
Desvalorização/falta de reconhecimento	20%
Baixo salário	11%
Carga horária	11%
Falta de estrutura da escola	11%
Pressão da coordenação/governo	11%
A violência/falta de segurança nas escolas	9%
Desrespeito	7%
Desinteresse dos alunos	7%
Indisciplina	4%
Falta de autonomia/liberdade na escolha de materiais e recursos didáticos	4%
Convívio com outros professores	2%
Falta de unidade entre os professores	2%
Outros	2%

Fonte: dados da pesquisa

Na percepção dos professores de História que responderam ao questionário a incidência do mal-estar docente ocorre principalmente devido a desvalorização da profissão. 20% das citações referentes ao mal-estar correspondem à insatisfação dos docentes quanto a falta apoio e de reconhecimento dos professores na sociedade. Aqui, insere-se também *"o não reconhecimento por parte de pais e chefes do esforço no cumprimento do fazer docente diário, bem como desvalorização cada vez mais presente da imagem/figura do professor, por vezes visto como profissional menor e substituível"*(Professor 5).

Outros fatores citados foram os baixos salários e as altas cargas horárias de trabalho (11% ambos). Ressalta-se a existência do que podemos chamar "carga horária oculta", uma vez que, muitas vezes, os professores acabam levando trabalho para casa. A falta de estrutura das escolas (11%), a violência (9%), o desrespeito (7%), o desinteresse dos alunos (4%) e a indisciplina (4%), já são fatores bastante conhecidos pelos professores, especialmente os que lecionam em escolas públicas. Chama a atenção também que muitos professores sentem-se pressionados pela coordenação da escola ou pelo governo (aqui através das secretarias municipais e estaduais de educação) para atingir determinados resultados. Os entrevistados afirmam que há a prática de culpar somente os professores quando os alunos apresentam queda no desempenho ou não atingem as metas estabelecidas pela escola. Nessa perspectiva, o professor ganha um

protagonismo paradoxal: nele se identifica a responsabilidade pelas mazelas do ensino e o mágico poder de extirpá-las (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Foi citada também a falta de autonomia dos professores na escolha do material e dos recursos didáticos (2%), especialmente nas escolas particulares, onde os materiais trazidos pelos professores só podem ser usados após aprovação da coordenação da escola. Por fim, foi citada a falta de unidade entre os professores (2%), o que dificulta que a classe obtenha conquistas sociais, políticas e educacionais importantes.

Ainda há observações interessantes a serem feitas com relação aos dados obtidos. Nota-se que o mal-estar docente se apresenta de maneira distinta entre os professores que lecionam em escolas públicas e os que lecionam em escolas particulares. De modo geral, o mal-estar docente apresentado pelos professores das escolas públicas é influenciado por fatores como a violência, os baixos salários e falta de infraestrutura da escola. Com relação a este aspecto o professor 3, que leciona em uma escola da rede municipal de ensino, afirmou o seguinte: *"A violência. Já sofri ameaças de alunos. A falta de respeito, dos alunos para com os profissionais da educação, a falta de respeito de alguns pais ou responsáveis para com os professores"* (Professor 3). As ameaças, que geralmente ocorrem de forma indireta, podem partir tanto dos alunos quanto dos familiares dos alunos.

Por outro lado, o mal-estar docente apresentado pelos

professores das escolas particulares sofre influência principalmente da pressão da coordenação da escola e dos pais em busca de resultados positivos dos alunos. Sobre o mal-estar causado por esse fator um professor que leciona em uma escola particular afirmou o seguinte:

Os pais acabam por transferir, único e exclusivamente, a responsabilidade de educar aos professores. Nessa transferência, os estudantes acabam por se transformar em frequentadores de sala de aula, onde são focadas as estratégias de desenvolvimento somente de habilidades cognitivas, esquecendo de aprimorar outros conhecimentos e valores que são fundantes à consolidação de um cidadão crítico, participativo e justo. A nossa realidade é bastante cruel, sobretudo das escolas privadas, pois criamos a política da exaustão do ensino. Cumprimos uma carga horária intensa e devastadora, onde o estudante se vê diante de problemas de cobrança, de números, de resultados e, por não terem desenvolvido experiências de tolerância às adversidades e capacidade de resolução das questões-problema, marcam a sua ineficiência com estratégias de violência autodirigida. Em contrapartida, o acompanhamento que os pais dão aos filhos é da blindagem, onde culpar os fracassos e os erros, desde pequenos, aos coparticipes do processo (professores) é a tarefa primária, e nisso os filhos vão se desenvolvendo com deficiências sociais enormes. Essa postura familiar me choca profundamente, contudo, também sei que muitos professores deixam a desejar no processo de ensino e aprendizagem, mas educação não é algo que se obtém pagando meramente uma mensalidade (Professor 16).

O relato acima reflete a realidade vivida pelos professores das escolas particulares, em que a educação é, muitas vezes, entendida como uma mercadoria. Essa perspectiva pode ser entendida como reflexo da configuração neoliberal que ganhou força na educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990. Ressalta-se que as escolas particulares de Teresina vêm despontando nos últimos anos nos rankings de melhores escolas do Brasil e nos que obtêm os melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2016, duas escolas da cidade figuraram entre as 20 melhores do Brasil, na 3ª e na 16ª posição. Para que esses resultados sejam mantidos ou melhorados, são criadas estratégias e rotinas sistemáticas que devem ser obedecidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Os prazos são curtos e, segundo alguns professores, as cobranças são constantes em lugares e momentos inoportunos, o que acaba gerando o mal-estar entre os docentes.

Essa pressão por resultados também existe nas escolas públicas, mesmo que seja em menor escala e com objetivos diferentes. Um dos professores afirmou que o seu mal-estar no trabalho é influenciado pela pressão do governo, representado pela secretaria de educação do estado, para passar de ano alunos, que em sua concepção não apresentam "*a mínima condição de progresso*" (Professor 10) com a finalidade de aumentar o índice de aprovação da escola. Essa prática, além de distorcer os dados sobre a realidade educacional no

estado, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno somente avança de série, muitos ainda sem saber ler e nem escrever, mas não progredem nos estudos.

Com base no que foi exposto podemos inferir que as causas do mal-estar são diversas e ele se apresenta de maneira distinta entre os professores das escolas públicas e os das privadas. A sua incidência tem influenciado negativamente prática educativa dos professores e a relação ensino-aprendizagem, além de trazer prejuízos ao emocional dos docentes.

## Considerações finais

Este artigo teve como objetivo identificar os fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar e do mal-estar docente a partir da perspectiva dos professores de História da educação básica. Além disso, buscou indicar os níveis de bem-estar no trabalho apresentados pelos professores. Para tanto, utilizou-se a Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBET) proposta por Paschoal e Tamayo (2008). A pesquisa foi realizada junto a 21 professores de História que lecionam em escolas das redes pública e privada.

A pesquisa resultou nas seguintes constatações. Primeiramente, observou-se 52% dos professores que responderam ao questionário apresentam índices adequados ou elevados de bem-estar no trabalho. Por outro lado, quase metade dos professores apresenta

características de mal-estar no trabalho (48%). Segundamente, identificou-se que os fatores que mais influenciam a incidência do bem-estar entre os professores são: os resultados positivos dos alunos (32%), o interesse dos alunos (25%), o reconhecimento pelo trabalho prestado (6%) e a existência de materiais disponíveis para a realização das aulas (6%). Demais, identificou-se que os fatores que mais influenciam a incidência do mal-estar entre os professores são: a desvalorização da profissão (20%), os baixos salários e as altas cargas horárias de trabalho (11% ambos), a falta de estrutura das escolas (11%), a violência (9%), o desrespeito (7%), o desinteresse dos alunos (4%) e a indisciplina (4%). Também foi possível concluir o mal-estar se apresenta de maneira distinta entre os professores das escolas públicas e os das privadas e que a sua incidência tem influenciado negativamente prática educativa dos professores e a relação ensino-aprendizagem.

Desse modo, a pesquisa efetuada alcançou os objetivos propostos e apresentou um panorama da questão do bem-estar e do mal-estar docente a partir da perspectiva dos professores de história da educação básica. De posse desses dados é possível que as escolas adotem um conjunto de medidas ou de políticas que possibilitem melhorar o bem-estar e diminuir a incidência do mal-estar entre os professores.

## Referências

- CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, Histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.
- CORDEIRO, Jaime. Os professores: identidade e formação profissional. In: CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- JESUS, Saul Neves de. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1998.
- LIMA, Isana Cristina dos Santos; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Os significados e os sentidos do mal-estar docente na voz de uma professora em início de carreira. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 16 (2), p. 295-312, 2013.
- MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.
- NICHES, Cláudia Cardoso. *Significados do mal-estar docente entre os professores de história*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.
- PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Alvaro. Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*. vol. 7, n. 1, p. 11-22, 2008.
- PICADO, Luís. *Ser professor: do bem-estar para o mal-estar docente*, 2009. Disponível em: <[www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)> Acesso em 6 de março de 2017.
- PORTAL BBC BRASIL. Apesar de homenagens, professor brasileiro ganha mal e sofre mais violência. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39135600>> Acesso em: 06 de março de 2017.
- SAMPAIO, Maria Das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Marco Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; PADOVAM, Valquíria Aparecida Rossi. Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 24, n. 2, p. 201-20, 2008.

# Mnemosine Revista

Volume 8, n.2, abr/jun 2017

RECEBIDO 14.02.2017

APROVADO 30.03.2017



## **O PATRONATO AGRÍCOLA DE BANANEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO E EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA POBRE NA PARAÍBA (1924-1934)**

Suely Cinthya Costa dos Santos.  
Mestre em História pela UFPB/PPGH  
suelycinthya@gmail.com

### **RESUMO**

Esse estudo pretende realizar uma discussão acerca da criação e dinâmica interna do Patronato Agrícola de Bananeiras entre os anos de 1924 e 1934, atentando para o desenvolvimento de ações escolares assentadas no ideário civilizador e de modernização do setor agrícola brasileiro à época. O recorte histórico mostra que os rumos da educação profissionalizante desenvolvida nessas instituições se firmaram na tradição da modernidade, nacionalismo e ideologia do progresso. Percebemos como setores da sociedade civil, em particular os proprietários rurais, se organizaram em torno de associações, como a Sociedade Nacional de Agricultura, para construir sua hegemonia com base em propostas que visavam a criação de institutos de pesquisa agrícola e de educação da infância pobre. O texto é apresentado sob caráter de pesquisa bibliográfica e tratamento de fontes primárias, retiradas do arquivo do CCHSA, campus III da UFPB.

**Palavras-chave:** Bananeiras, vigilância, trabalho agrícola.

### **Abstract**

This study intends to carry out a discussion about the creation and internal dynamics of the Agricultural Patronage of Bananeiras between the years of 1924 and 1934, aiming at the development of school actions based on the civilizing ideology and modernization of the Brazilian agricultural sector at the time. The historical clipping shows that the courses of professional education developed in these institutions have established themselves in the tradition of modernity, nationalism and the ideology of progress. We noticed how sectors of civil society, particularly rural landowners, organized themselves

around associations, such as the National Society of Agriculture, to build their hegemony on the basis of proposals aimed at establishing agricultural research institutes and Poor childhood. The text is presented under the character of bibliographic research and treatment of primary sources, taken from the archive of CCHSA, campus III of the UFPB.

**Key words:** Bananeiras, surveillance, agricultural work.

### **1 Apresentação**

A criação do Patronato Agrícola de Bananeiras, se insere no contexto de criação de uma rede de patronatos federais a partir de 1918, com o intuito de atender as necessidades produtivas e diversificar as práticas agrícolas nos locais onde eram implementados. Com isso esperava-se também habilitar uma nova geração de filhos de agricultores e do proletariado urbano, que perambulavam pelas ruas das cidades, e transformá-los em trabalhadores cientes e educados nas modernas técnicas agrícolas, para que pudessem servir a vocação agrícola da nação, dinamizando o setor agropecuário da década de 1920.

A criação da rede de patronatos agrícolas foi mais uma entre outras tantas iniciativas de difusão de instituições voltadas para a assistência e amparo de crianças pobres que, juntamente com os asilos de órfãos e colônias agrícolas criados em meados do século XIX (MARCÍLIO, 1998), pretendiam afastá-las da mendicância e do ócio, constituindo-se como instituições precursoras do uso do trabalho como um meio de regeneração e educação

pela disciplina. Apesar do projeto de criação dos patronatos apresentar objetivos semelhantes a outras iniciativas assistencialistas, as preocupações econômicas em criar condições que pudessem proporcionar um maior dinamismo econômico do campo foram razões que levaram ao fomento maior do ensino técnico-profissional nesses estabelecimentos de ensino. Com isso, desenvolveram uma estrutura de suporte escolar focada na aprendizagem sobre a terra, como a aprendizagem sobre o solo e irrigação de terrenos, a montagem e utilização de máquinas agrícolas dentre outros conhecimentos considerados necessários para o adestramento dos indivíduos à ordem e anseios civilizacionais almejados no período.

Nas fontes encontradas do acervo do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias- CCHSA, campus III da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, percebemos como o trato com a infância variava a depender da visão do direito civil sobre as crianças. No Patronato Agrícola de Bananeiras eram dadas denominações diferentes a elas a depender da situação que descreviam, dessa forma eram chamados de alunos ou educandos quando os documentos se referiam ao ensino primário e profissional, já nos ofícios internos sobre fugas, desligamentos e expulsões eram denominadas menores. A utilização desse termo lhes dava a conotação de potencialmente perigosas para o desenvolvimento nacional.

Quando se classificava a criança pobre como um "menor", recorria-se a uma determinada

construção da infância na história, associada à manutenção de certos lugares sociais. Do ponto de vista jurídico, a concepção de infância entendida como uma fase diferenciada da vida humana, foi construída no mesmo momento em que surgiu a legislação brasileira na área. Foi a partir do Código Criminal de 1830, primeira lei imperial penal, que caracterizou a concepção ténue entre a infância e a vida adulta. (SCHULTZ; BARROS, 2011). A lei passou a olhar a infância como um período momentâneo da vida humana, que serviria para atenuar a pena dos crimes cometidos por crianças e adolescentes. Na época isso foi um avanço legislativo, já que antes disso, as ordenações portuguesas costumavam punir as crianças e adolescentes que praticavam crimes.

O termo "menor" começou a ser adotado no final desse século e era utilizado no sentido pejorativo para designar as crianças pobres que habitavam as ruas da cidade e que não eram alcançadas pelos insuficientes projetos de acolhimento aos pobres na época. (MORELLI, 1997). Os problemas com as crianças e com os jovens advinham do crescente processo de industrialização e urbanização que vinha ocorrendo no país. No alvorecer da República, a busca por melhores condições de vida e até pela própria sobrevivência, movia famílias inteiras do campo para a zona urbana. Esse contexto de aumento da pobreza e êxodo rural, levou ao aumento do número de crianças pobres nas ruas, essas crianças transformaram-se em "menores", e "como tal,



rapidamente, congregam as características de abandonados e delinquentes". (LEITE, 2011: 20)

A participação do Estado na construção do conceito de minoridade também indica que a educação era vista como um lugar de planejamento estratégico, onde se poderia medir a eficiência dos mecanismos de controle sobre a população mais pobre, uma vez que os meninos designados de "menores", quando eram pegos pela polícia passavam a ser encaminhados para centros de reforma ou de educação, com o intuito de corrigir seus supostos desvios de conduta. Esse encaminhamento era dado pelo Juiz, e no caso da internação no Patronato Agrícola, eram expedidos vários ofícios ao secretário de Segurança Pública do Estado e às delegacias das regiões adjacentes.

Tendo em vista esse aspecto, caberia aos patronatos a função correcional, prezando pela moral e pelos bons costumes, os meninos internos deveriam fazer do trabalho um hábito a ser assimilado.

## **2. Empreendimentos agrícolas na Paraíba e construção do Patronato Vidal de Negreiros**

Sentindo as influências do que acontecia no contexto nacional no início do século, marcado pela implementação de uma nova política agrária - encabeçada pela Sociedade Nacional de Agricultura e pelo recém-criado Ministério da Agricultura em 1906 - na Paraíba começou a se delinear uma tendência de fomento dos institutos de pesquisa em agricultura, os quais visavam atender questões pontuais da política agrícola do estado.

O principal articulador dessa nova tendência foi João Manoel Pereira Pacheco, médico e orador republicano, passou a centrar esforços na vanguarda contra as velhas praxes da agricultura. Inicialmente trabalhou numa pequena propriedade em Bananeiras, depois na Capital, onde orientou a Seção de Agricultura, anexa à Secretaria do Estado, criada para desenvolver políticas de fomento agrícola.

As iniciativas continuaram, dessa forma, em 1911, a Paraíba passou a ser sede do Distrito Agrícola federal, e fundou em 1911, durante o governo de João Machado (1908-1912), o primeiro Centro Agrícola de Mamanguape e o Centro de Demonstração de Sementes em Espírito Santo. (MARIZ, 1939).

Em 1916, o governo estadual ofereceu subvenções à Sociedade de Agricultura da Paraíba, para o desenvolvimento de várias atividades, incluindo distribuição de sementes, vacinas para o gado e vendas de implementos agrícolas a preço baixo. É também dessa época, à semelhança do que também acontecia com o café, o ataque dos algodoads por pragas no Brejo, o que motivou a presença de técnicos norte-americanos. As recomendações desses técnicos e a participação em Conferência realizada no Rio de Janeiro, motivou a criação do Serviço de Defesa do Algodão, durante a administração de Camilo de Holanda (1916-1920).

Camilo de Holanda efetivou vários esforços visando melhoramentos agrícolas. Em seu mandato, foi criado o Serviço de Defesa contra a praga da Lagarta

Rosada e foi o primeiro governante do estado a adquirir máquinas, arados, sulcadores, pulverizadores, seringas para a venda aos agricultores menos abastados (MARIZ, 1939).

Essas preocupações refletiam a tentativa de adequação das classes dominantes às transformações socioeconômicas que estavam em andamento. Nesse ponto, partimos da premissa elaborada por Sônia Regina de Mendonça (2000) de que o que se verificou no Brasil, desde a abolição da escravidão, foi uma dupla construção do capitalismo e da sociedade civil ao mesmo tempo. Segundo a autora, o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre pode ser tomado como uma delimitação do processo de construção de uma sociedade civil, e dentro dela o chamado ruralismo desempenhou um papel protagonista no que se costuma chamar de modernização conservadora.

A sociedade civil, conforme afirmou Gramsci (1987) é o espaço onde diversas frações de classes sociais se organizam em aparelhos privados que tem a responsabilidade de construir a hegemonia, ou seja, o poder consensual. Proprietários agrários distintos integraram um movimento cultural e político denominado ruralismo, em torno dele reivindicavam o aumento dos benefícios da ciência e das novas técnicas agrícolas no campo, visavam uma maior diversificação agrícola do país e propunham uma atualização das formas de mobilização de mão de obra na grande lavoura.

Seguindo a palavra de ordem em defesa da chamada *vocaç*

*agrícola do país*, o ruralismo criou uma visão de mundo que mobilizou setores distintos dos proprietários agrários, criando associações e clubes em todo país. A mais importante organização desse período foi a Sociedade Nacional de Agricultura- SNA, pois conseguiu manter um canal direto com as questões agrárias junto às políticas do governo. A SNA propôs ao governo um projeto de lei que criava o Ministério da agricultura, Indústria e Comércio e posteriormente motivou a implantação do Serviço do ensino Agrônômico, no âmbito desse Ministério.

Depois da libertação dos escravos, as classes possuidoras não mais poderiam garantir o suprimento da força de trabalho necessária a seus empreendimentos, e tiveram que propor medidas que obrigassem o indivíduo ao trabalho. Diversas atuações voltadas ao controle social foram implementadas, e os patronatos agrícolas se apresentaram como alternativa para diminuir a defasagem técnica do meio agrícola, implantando e disseminando o ensino agrícola no meio rural.

As oligarquias paraibanas representadas por Epitácio Pessoa na presidência do país e Sólon de Lucena no estado, conseguiram inserir Bananeiras entre os estados escolhidos para a instalação de um patronato agrícola. A autorização para a construção foi dada em 1920, mas foi inaugurado apenas em 1924, no final do mandato de Sólon de Lucena. Bananeiras apresentou-se como um lugar ideal pois vinha de um contexto de declínio produtivo do café e do algodão, provocado pela perda do espaço na produção

nacional e pelas pragas que atingiam as plantações. O estabelecimento agrícola poderia fornecer aos proprietários um auxílio técnico dos funcionários e uma mão de obra disponível para realização de pequenos serviços agrícolas.

O termo "Patronato" era uma denominação usual no período, em um contexto em que o trabalho se ligava à tutela patriarcal e moralização destinada às classes pobres. O patronato Agrícola de Bananeiras recebeu o nome do "herói" da insurreição anti-holandesa e da reconquista dos territórios para Portugal, Vidal de Negreiros. A escolha do nome diz muito sobre o perfil de educação oferecida nessa Instituição, a construção da figura de André Vidal de Negreiros enquanto herói legitimamente paraibano, visando demonstrar a grandeza do estado e do seu povo, foi uma iniciativa típica dos primeiros decênios da República, que procurava legitimar-se na formação do sentimento de nacionalidade a partir da construção de heróis nacionais.

Além do nome propriamente dito, o ideário nacionalista e militar se fez presente no Patronato através constantes iniciativas voltadas às celebrações cívicas, desenvolvimento de atividades de escotismo<sup>1</sup> e ginástica sueca<sup>2</sup>. O ensino de música de cunho nacionalista também fazia parte do cotidiano dos jovens internos. Recomendava-se que o ensino de música se tornasse extensivo na Instituição e que as aulas música fossem ministradas aos alunos mais adiantados e que não se limitassem à banda.

As festividades cívicas, viagens e concursos entre bandas de

música serviam como práticas educativas, procuravam criar laços entre os futuros trabalhadores agrícolas e sua pátria ou governo, ensinando-lhes sempre valores disciplinares, boa moral e asseio.

Para entendermos a relação entre sentimento nacional e a prática do poder, apoiemo-nos em conceitos de nacionalismo desenvolvido por Hobsbawm e por Benedict Anderson, respectivamente.

Para Eric J. Hobsbawm (2013) a explicação para a unidade nacional em seus primórdios, está relacionada ao contexto de desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo, os governos dos Estados Nacionais em ascensão na Europa estiveram à frente na formação do conceito de nação, criando formas burocráticas de religião cívica e uma grande máquina administrativa para incutir nos cidadãos os sentimentos de lealdade ao Estado.

Próxima a essa reflexão, nos debruçamos sobre outra obra importante que debate o conceito de nação, denominada Comunidades Imaginadas (2008) de Benedict Anderson. Nela o autor entende a nação como uma comunidade política imaginada, que dialoga entre as diversas camadas sociais, mas é fundamentalmente uma expressão das forças políticas que estejam no poder, em determinada sociedade. Para ele, a nação possui um caráter ideológico, expresso nos seguintes termos:

(...)ela é imaginada como uma comunidade porque, independentemente da desigualdade e exploração efetivas que possam existir

<sup>1</sup> No Patronato Agrícola de Bananeiras, todo estudante que lá ingressasse passaria a fazer parte, automaticamente, do grupo de escoteiros, a recomendação partira da Diretoria do Serviço de Povoamento, vinculado ao Ministério da Agricultura e as instruções militares passaram a fazer parte do currículo de todas essas instituições agrícolas desde seu nascimento.

<sup>2</sup> Além do escotismo desenvolveu-se na Instituição, como suporte aos outros métodos de disciplina corporal, a ginástica sueca. A origem desse método de exercícios remonta a um momento de profundas mudanças políticas, econômicas e sociais na Europa, fase em que o sentimento de nacionalismo e militarismo se espalhava e os pensadores naturalistas e filantrópicos influenciavam todo o chamado velho continente.

dentro dela, a nação é sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal. No fundo foi essa fraternidade que tornou possível, nesses dois últimos séculos, que tantos milhões de pessoas tenham-se disposto não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas. (ANDERSON, 2008: 34)

Dessa forma, o nacionalismo criaria uma unidade social, um mundo em que o indivíduo pudesse abdicar das suas vontades pessoais, em prol do pertencimento ao coletivo.

No Brasil com a proclamação da República, a "questão nacional" ganhou destaque nas disputas políticas e articularam concepções de nação, nacionalidade e patriotismo que passaram a orientar as ações das elites dirigentes no que dizia respeito à disseminação dessas ideias nas escolas públicas. (OLIVEIRA, 1990). Por meio da rede escolar esperava-se inculcar nos indivíduos a devoção política do indivíduo à nação acima de qualquer outra obrigação pública. No nosso entendimento, os valores e as práticas militares e disciplinadoras presentes nos patronatos agrícolas estavam estritamente associados à cultura política nacionalista presente naquele momento histórico.

A escola foi, na primeira metade do século XX, um dos espaços de constituição do nacionalismo. Uma das importantes atribuições dos professores no Patronato estava ordenada na seguinte recomendação: "prover o ensino e a educação dos internados, despertando-lhes estímulo a brio, o amor ao trabalho e à prática rigorosa do dever, os sentimentos de honra e

dignidade". E "*finalmente o amor à pátria e as instituições*" (BANANEIRAS, 1922, grifo nosso).

### **3. Ensino primário e profissional no Patronato**

Um dos elementos presentes na organização do Patronato Agrícola de Bananeiras era sua estrutura hierárquica, representada ao topo pela figura do Diretor da Instituição. O regimento interno, código disciplinar que regia a conduta de todos os envolvidos na vida interna do estabelecimento centralizava as decisões nas mãos do diretor. Como um cargo de poder de grande importância, permitia ao seu ocupante relacionar-se com os proprietários de terra e comerciantes da região para encaminhar os jovens egressos do Patronato para o trabalho no campo ou nas cidades, bem como estabeleciam relações de proximidade com as autoridades políticas e policiais do estado.

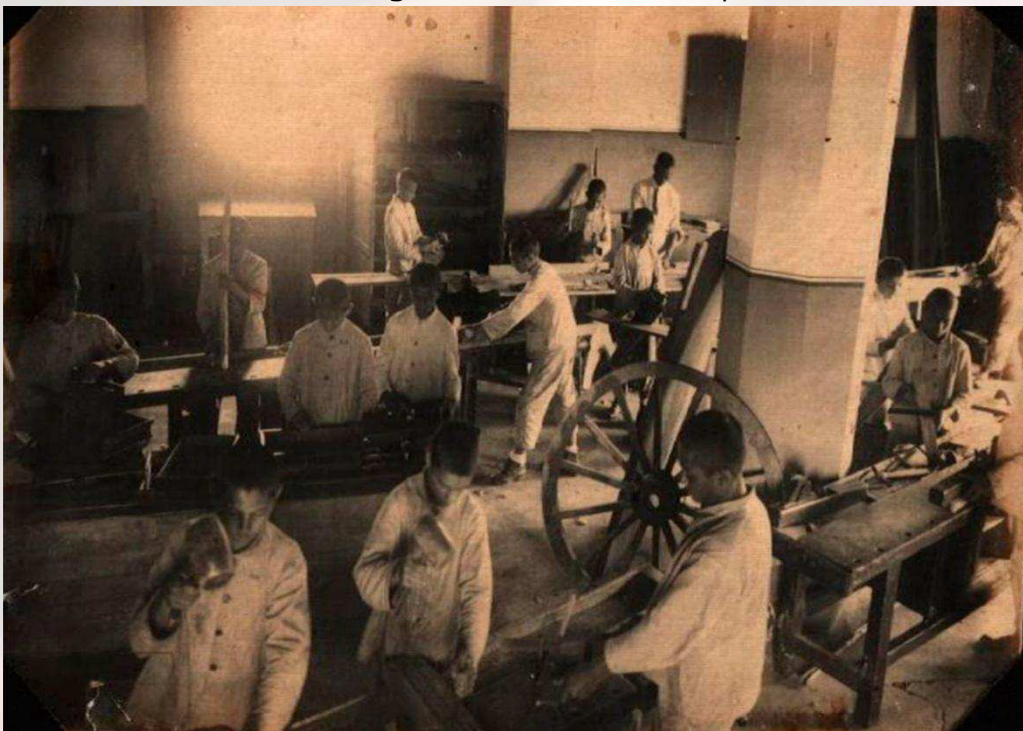
Inicialmente, os meninos internos eram trazidos recolhidos das ruas ou enviados pelas famílias da localidade ou de municípios circunvizinhos para o Patronato. Lá eles passavam por uma triagem para verificar a ausência de qualquer deficiência física que os desabilitasse ao trabalho. Os meninos eram admitidos nos primeiros anos a partir dos dez anos de idade, sendo prontamente encaminhados para o ensino primário, onde lhes era ensinado a instrução primária, assim como o ensino profissional de ferreiro, carpinteiro e seleiro. Aos quinze anos, adentravam no ensino técnico-profissional, que tinha por objetivo lhes dar além de habilidades

no cultivo do solo, outras habilidades relacionadas ao trabalho manual.

Nessa foto podemos ver vários meninos no trabalho da oficina de carpintaria ratificando a forma de

trabalho braçal e pragmático, uma vez que servia principalmente de auxílio para as atividades e despesas cotidianas da instituição.

**Figura 1** - Menores na carpintaria.



**Fonte:** Arquivo do CCHSA, UFPB, Campus Bananeiras. Sem data.

Uma parte das atividades desempenhadas pelos alunos nas oficinas serviam para auxiliar no desenvolvimento de outras tarefas no Patronato, dessa forma nas oficinas de carpintaria, selaria e ferraria eram confeccionados utensílios úteis para o desenvolvimento dos trabalhos agrícolas. De acordo com o Regulamento Interno as oficinas de trabalho serviriam ao propósito de criar entre os educandos a disciplina e o bom senso necessário à produção como função da instrução escolar.

Os responsáveis por acompanhar e fiscalizar o trabalho dos educandos nas oficinas eram os

mestres de oficinas. Eles eram trabalhadores contratados, não faziam parte do corpo de funcionários permanente da Instituição. Tinham a responsabilidade de prover o ensino profissional de acordo com o programa adotado pelo Ministério da Agricultura, sob sua guarda ficava a responsabilidade de todas as máquinas e ferramentas existentes nas oficinas e, executavam qualquer trabalho necessário de manutenção no Patronato.

No decorrer de seu trabalho, assim como proposto pelo Ministério, deveriam fazer todas as anotações referentes aos internos que

frequentassem suas oficinas, para encaminhar seus apontamentos de progresso ou indisciplina ao Diretor, posteriormente. Por meio de talões, os serviços realizados eram remetidos ao Diretor, neles constavam o valor do serviço e a declaração do funcionário que o solicitou.

Os serviços nas oficinas contavam com um mapa para cada uma das atividades e nesses mapas indicava-se a natureza do trabalho executado, determinado o valor do custo que compreenderia distintamente, material e a mão de obra.

Ao observarmos o resultado final dos produtos através dos mapas mensais do trabalho em oficinas, percebemos que em alguns meses os utensílios produzidos eram poucos, isso acontecia pois a Direção sentia uma certa dificuldade em criar o aperfeiçoamento e especialização dos educandos nesse setor, uma vez que a prioridade era o serviço agrícola, no entanto o seu funcionamento acabou por se consolidar devido ao interesse pelos produtos do trabalho realizado e pela possibilidade de aproveitar os menores egressos como novos mestres de oficina da Instituição.

Na realidade muitos meninos, ao aproximar a data do seu desligamento, que acontecia ao completar a idade regulamentar de dezessete anos, ofereciam seus serviços nas fazendas da região ou eram aproveitados pelos próprios patronatos nas funções de capatazes, inspetores de alunos, guarda-vigilantes ou mestres de oficina. O

aproveitamento nessa última função garantiu a subsistência das oficinas como parte do cronograma escolar. O intuito da Instituição era formar um trabalhador apto física, moral e disciplinado para o trabalho assalariado, para tanto era necessário educar-lhes nas primeiras letras, ensinar a escrever e a contar e, concomitantemente, inseri-los no mercado de trabalho.

A Inspetoria dos Patronatos Agrícolas estava sempre atenta ao cumprimento desse aproveitamento dos ex-alunos, desde a inauguração do Patronato em 1924, circulava ordens para sempre se dispusesse a relação nominal dos alunos que concluíssem o curso e o aproveitamento dos mesmo para cargos que vagassem nas instituições, recomendando sua contratação sempre que tivesse vaga.

Com relação a instrução agrícola, existiam dependências e áreas anexas disponíveis para o controle do trabalho e da produção interna realizada pelos meninos. Selecionamos a foto a seguir porque nos pareceu emblemática, no que tange a utilização dos internos no processo de plantação e colheita das culturas desenvolvidas no Estabelecimento. Eles eram envolvidos em todo o sistema de lavouras, preparavam e aproveitavam os materiais fertilizantes, preparavam a profundidade, quantidade e emprego de sementes, para posteriormente participarem da colheita.

**Figura 2** - Menores trabalhando na secagem do alho, 1929



**Fonte:** Arquivo do CCHSA, UFPB, Campus Bananeiras

Os internos aprendiam os meios de se preparar o solo, sistema de alavancas, drenagem e irrigação dos terrenos, instrumentos agrários, trabalho de montagem e manejo de máquinas e trabalhos agrícolas, preparação de sementes e materiais fertilizantes, jardinocultura, horticultura, sobre as doenças que afetavam as plantas agrícolas, pecuária, apicultura e diversos outros serviços da indústria animal e da lavoura.

Com relação ao ensino primário, os registros encontrados sobre o que era ensinado no Patronato, dizem respeito às prescrições presentes em seu Regimento Interno. Vejamos o que dizia o documento: no curso primário era ensinada a leitura, escrita, noções de gramática reduzidas ao mínimo, que conduzissem os

meninos apenas a saber falar e escrever corretamente na língua portuguesa. Também aprendiam a contar, calcular aritmética e noções de geometria prática, história natural, instrução moral e cívica, noções elementares de higiene, desenho, ensino de música com cânticos patrióticos, ginástica sueca, passeio e excursões para a coleta de plantas com a finalidade de formar coleções escolares e trabalhos manuais.

Para auxiliar no aprendizado em sala de aula e nos campos de cultivo, o ambiente da Instituição contava com um museu escolar, um museu agrícola e uma biblioteca. No museu escolar ficavam os recursos complementares das aulas, tais como coleções de objetos naturais e artificiais correspondentes ao ensino agrícola. Já o museu agrícola era

formado com recursos dos internos e funcionários, que deveriam procurar produtos novos como amostras de minerais, madeiras insetos e plantas da região. A presença de coleções de quadros de sementes formados com os recursos dos meninos internos e dos funcionários, faziam parte do suporte à utilização do ensino voltado a práxis na Instituição.

A biblioteca instalada, segundo os critérios do regulamento, deveria ser composta por livros publicações e revistas de ensino, educação primária agrícola e manuais práticos de diversos ofícios manuais. Parte desse acervo era adquirido pelo Patronato através de solicitação enviadas ao Ministério da Agricultura ou de doações.

No curso primário complementar deveriam fazer uma revisão do conhecimento adquirido nos cursos anteriores e por vezes, alguma ampliação desse programa era recomendada e ficava a critério de cada Patronato, com a devida aprovação do Ministro da Agricultura e do Serviço de Povoamento<sup>3</sup>.

Com relação aos trabalhos nas salas de aula, cada classe seria dividida em tantas subclasses fossem necessárias para maior assistência de ensino, não devendo as subclasses apresentarem um número maior de quarenta alunos. No ensino primário o professor contava com um mapa do Brasil, um livro para iniciação geográfica, figuras geométricas, sistema métrico de medidas agrárias, uma coleção de quadros para aritmética, quadros para ensino de linguagem, anatomia humana, meteorologia, história natural e mapas geográficos para o ensino agrícola. Cada professor também

teria o ponto diário para fazer a chamada de frequência dos educandos, semanalmente encaminharia ao diretor, no formato de boletim de aula. Era função do professor executar o programa de ensino e horário estipulado pelo Regimento Interno, organizar boletim semanal de ocorrências havidas na classe, a exemplo dos serviços executados, casos de indisciplina, progressos verificados na classe e os nomes daqueles internos que não tinham revelado nenhum aproveitamento. Além de zelar pela disciplina e pelo material escolar da turma, o professor auxiliava o médico no asseio dos meninos, verificava a situação de higiene dos dentes, cabelos, orelhas, mãos, anotando o nome daqueles que não apresentassem situação satisfatória.

Através das regras estabelecidas pelo Regimento também podemos apreender que procuravam modelar o comportamento dos meninos, não apenas nos dias normais de atividades, como também nos dias festivos. Nos domingos e dias de festas nacionais apenas eram admitidas diversões consideradas apropriadas e compatíveis com a disciplina do estabelecimento de ensino. Durante o verão, o horário de atividades era alterado para uma hora mais cedo, "na alvorada", com o acordar mais cedo às cinco horas da manhã e uma pequena modificação no horário dos trabalhos agrícolas, uma hora mais cedo.

Como método de incentivo à competitividade dos educandos estava preconcebido no Regimento Interno, ao final de cada mês, era recomendado a confecção do quadro

<sup>3</sup> A Diretoria Geral do Serviço de Povoamento foi criada em 1911 com a finalidade de encaminhar e fazer inspeções nos trabalhos correspondentes aos serviços de imigração e colonização promovido pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1931 ele se transformará em Departamento Nacional do Povoamento, órgão do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.



de honra da aula, a ser feito pelo professor. Nesse quadro seriam anexados as médias mensais e exibição das maiores notas da turma. Esses exames combinavam as técnicas de hierarquia e controle normatizados na qual os alunos eram testados, medidos, no sentido de dar uma comparação definitiva do sujeito com o todo. Segundo Foucault (2014):

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. (FOUCAULT, 2014: 185)

Dessa forma, os exames estabeleciam uma formalização dos indivíduos dentro das relações de poder e estimulavam a competição entre os internos, caracterizando a aptidão de cada um e hierarquizando os seus níveis e capacidades, para posteriormente utilizá-las em proveito das necessidades da Instituição.

#### **4. Internamento e vigilância como pilares da educação fornecida no Patronato**

No início da industrialização e implementação de uma nova política agrária no país, assistiu-se a um fenômeno novo, em que setores dos proprietários e do Estado se lançaram rumo a uma empreitada de moralização sobre os trabalhadores urbanos e rurais, percebidos como

ignorantes e selvagens. O eixo principal seria a conversão desses homens e mulheres à nova figura do trabalhador "dócil e produtivo", que se desenhava à época de transformação do capital na Europa e EUA.

Margareth Rago, em seu livro "Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar" (1985), nos apresenta o surgimento dessas ideias no cenário urbano carioca e paulista, e relaciona os projetos de disciplina do proletariado e suas famílias às tentativas de integração destes ao universo de valores burgueses. A chegada de imigrantes europeus em meados do século XIX, logo foi encarada como uma ameaça devido seus hábitos de usufruir coletivamente dos espaços públicos, permanecendo nas ruas até tarde, mantendo um cotidiano de jogos após o trabalho, alcoolismo e danças nos cortiços em que habitavam.

Não demorou muito para se consolidar uma representação imaginária que via os trabalhadores como indolentes, preguiçosos, boêmios, grevistas ou anarquistas, por isso os industriais e outros setores patronais da cidade e do campo, procuraram fixar a mão de obra nos locais de trabalho e desenvolver técnicas de disciplina variadas com o intuito de transformar a estrutura psíquica e criar hábitos regulares de trabalho.

Antes mesmo de criar uma estrutura rígida de disciplina nas instituições de ensino agrícola, uma empreitada disciplinar e de vigilância iniciou-se de forma pontual nas fábricas, onde aos poucos passaram a criar regulamentos internos que definiam o controle total do espaço

de produção, principalmente no tocante à distribuição dos indivíduos junto às máquinas, impedindo conversas e qualquer articulação espontânea entre os operários. No espaço disciplinar da fábrica, além das estratégias de disciplina implementadas pelos regulamentos internos, existia pessoas encarregadas do exercício de vigilância e monitoramento das atividades: os mestres, contramestres, inspetores e fiscais.

Seguindo esse contexto moralizante e de tentativas de transformação da subjetividade dos trabalhadores, os Patronatos ganharam contornos de prática pedagógica conservadora, pois semelhante às disciplinas dos quartéis e das fábricas, os internos nessas instituições estavam obrigados a participar de uma disciplina severa e controle do tempo. Segundo Boeira (2012), as práticas educativas diárias voltadas para tarefas árduas como aulas teóricas, oficinas, práticas de agricultura e exercícios militares não davam espaço para o descanso e o lazer dos internos.

Todas essas atividades eram acompanhadas por um funcionário encarregado de manter o controle sobre os meninos. Tais práticas corroboram com a visão dos setores dominantes de combater a suposta ociosidade e adequar as classes trabalhadoras para uma nova disciplina de trabalho exigida na sociedade moderna.

Além do preenchimento de todo tempo diário dos meninos, outra forma encontrada pela instituição para manter o controle sobre os meninos, foi de estabelecer critérios

rigorosos para a visita aos parentes, só permitindo sua saída se suas notas não fossem inferiores a sete e acompanhados dos empregados sobre os quais recairia a responsabilidade pelos menores caso algo acontecesse durante seu afastamento da Instituição.

Ministério da Agricultura,  
Indústria e Comercio  
Directoria Geral do Serviço de  
Povoamento

Circular nº61 Rio de Janeiro, 17  
de julho de 1930

Snr. Director do Patronato  
Agrícola "Vidal de Negreiros"

Deveis fazer cumprir  
rigorosamente as seguintes  
circulares n.º. 22, de 12/9/23 e  
41, de 13/12/923:

- "Declaro-vos que a saída de  
educandos desse Patronato  
somente deverá ser permitida aos  
domingos e feriados, à vista do  
respectivo comportamento  
exemplar aliado a média geral  
das semanas obtidas em as  
aulas e trabalhos profissionaes,  
média essa que não será inferior  
ao grão 7.

Os menores deverão recolher-se  
ao estabelecimento a hora do  
jantar, salvo quando incorporados  
e sob vigilância dessa  
administração".

- "Faço-vos sciente de que os  
menores desse estabelecimento,  
que obtiverem permissão para  
sahir aos domingos e feriados, à  
vista das notas geraes obtidas  
durante a semana, só façam sem  
excepção alguma, acompanhados  
pelos empregados, que  
designardes, os quaes  
responderão pelo que ocorrer  
com os mesmos educandos,  
durante seu afastamento do  
Patronato".

Saúde e Fraternidade

Dulphe Pinheiro Machado.

Director Geral (BRASIL, MAIC,  
1930d)

Esse controle e isolamento do mundo exterior ao qual estavam submetidos os meninos, eram sentidos também por muitos pais, que enchiam de cartinhas à Instituição, com pedidos de informações sobre o bem-estar de seus filhos. Essas reclamações culminaram no envio de várias circulares para se fazer cumprir o envio de correspondências entre os educandos e suas famílias.

Ministério da Agricultura,  
Indústria e Commercio  
Directoria Geral do Serviço de  
Povoamento

Circular nº 73 Rio de Janeiro 11  
de setembro de 1930

Sr. Director do Patronato Agrícola  
"Vidal de Negreiros"

Bananeiras

E.da Parahyba do Norte

Continuando a receber esta  
Inspetoria constantes  
reclamações de paes, tutores e  
responsáveis dos educandos,  
sobre a falta de correspondência,  
apesar das circulares já enviadas  
sobre este assumpto, chame,  
novamente, a vossa atenção  
para esse facto. Deveis despertar  
no espírito dos educandos dever  
que elles têm de se comunicarem  
com suas famílias, dando  
notícias, pelo menos  
mensalmente.

Assim fiscalizareis, dovarante, a  
correspondência dos menores, e  
direção dada por elles,  
chamando-lhes, poe meio dos  
professores a atenção para o  
assumpto, indagando si elles têm  
cumprido com este dever de  
ensino de educação moral, de  
respeito e consideração aos paes,  
traduzida por uma das formas  
mais significativas, a da  
correspondência para com elles.  
(BRASIL, MAIC, 1930f)

Na documentação pesquisada,  
encontramos apelos dos pais para

que fossem permitidas as visitas a  
seus filhos, como nesse apelo  
emocionado de Joaquim L. de  
Vasconcellos a respeito de notícias de  
seus dois filhos internos no  
estabelecimento agrícola.

João Pessoa, 27 de dezembro de  
1931

Ilmo. Senhor Director

Respeitosas saudações

Venho por meio desta implorar a  
V.s.<sup>o</sup> para consentir que os meus  
dois filhos, Rivaldo e Luiz (89 e  
171) venham passar uns dias  
com migo, pois já fazem 19  
mezes que estão ausentes da  
família. Independente disto,  
acho-me com minha saúde um  
pouco abalada, e queria ter o  
prazer de abraça-los este anno  
sem falta. Já mandei o dinheiro das  
passagens delles; e soube que  
não tiveram ordens de vir, porque  
não sahiram aprovados nos  
exames. Porém peço  
encarecidamente a VS<sup>o</sup> para  
dispença-los este anno deste  
castigo, que lhe ficarei muito  
grato.

De V.s.<sup>o</sup> Abb<sup>o</sup> Cr<sup>o</sup> Obr.<sup>o</sup>

Joaquim L. de Vasconcellos.

Informar, de acordo com as  
informações do Inspetor Ramalho  
se é ou não possível atender.

Nelson Dantas Maciel  
(BANANEIRAS, 1931b)

Na mesma carta, o Diretor  
Nelson Dantas Maciel escreve e  
assina uma informação a punho para  
avaliar o caso a depender das  
informações do Inspetor Ramalho.  
Acreditamos que essas informações  
diziam respeito à conduta e  
obediência dos educandos, mas não  
encontramos nenhuma outra  
correspondência que indicasse que o  
apelo do pai foi atendido.

Toda a "pedagogia do  
internar"<sup>4</sup> criada no Patronato  
reforçava a ideia de confinamento e

<sup>4</sup> O termo "pedagogia de Internar" é usado na obra de Joaquim Tavares da Conceição para designar a pedagogia dos internatos caracterizada pela conjugação entre disciplina, instrução e trabalho. O poder disciplinar era reforçado pelo internamento, o qual permitia um maior regramento do tempo e eliminação dos exemplos nocivos do mundo exterior. (CONCEIÇÃO, 2012)

vigilância como meio regenerador das práticas consideradas antissociais dos meninos. Nos documentos da Instituição encontramos pedidos da Direção, em diversas administrações, para que os mais diversos funcionários auxiliassem nos serviços de inspeção e vigilância dos internos. Todos os trabalhadores do lugar recebiam a incumbência de vigiar as ações dos internos, até mesmo os trabalhadores diaristas, à exemplo das costureiras e trabalhadores agrícolas, recebiam ordens para manter ativa a vigilância sobre os meninos e comunicar à Direção sempre que percebesse uma alteração em seu comportamento.

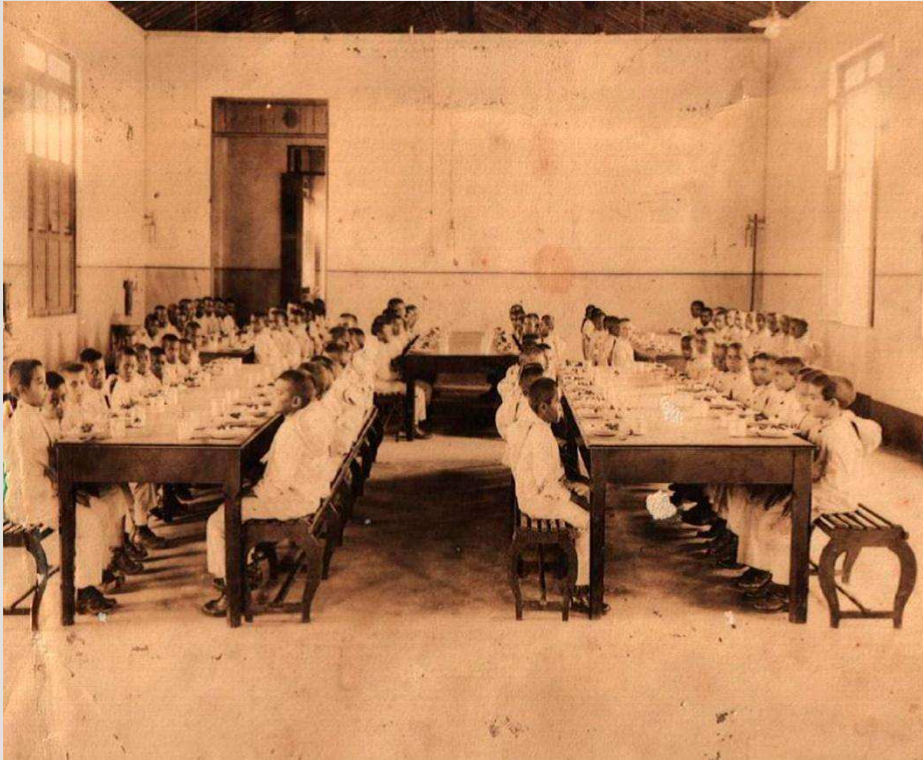
O poder disciplinar transmitido através das normas rígidas, sanções e olhares hierárquicos permitiram fabricar indivíduos obedientes, por meio do controle político das pequenas coisas, desde o horário de se levantar até a forma como deveriam sentar à mesa. O indivíduo a ser docilizado passava por várias etapas de formação, esse processo foi aplicado cotidianamente por diversas provas e melhorado por exercícios. Essa forma de manifestação de poder concentrava-se em todos os detalhes e na repetição até conquistar a finalidade almejada.

Nos registros de pagamento verificamos a importância dada ao esquema de vigilância no Patronato, sendo seis o número de guarda vigilantes contratados para quatro professores apenas. Se somarmos o número de guarda vigilantes, inspetores e porteiro resulta em mais que o dobro do número de professores em exercício, entre os anos de 1928 e 1929.

Apesar de todos os funcionários do Patronato receberem as instruções de auxiliar na fiscalização dos educandos, os funcionários responsáveis pela vigilância desses meninos eram principalmente os inspetores, porteiros contínuos e guarda vigilantes. Os inspetores eram a polícia do Patronato, responsáveis pela vigilância dos internos, higiene e asseio dos mesmos, informando ao porteiro contínuo, as ocorrências havidas. Era recomendado aos inspetores aconselharem e dirigirem os internos, "ministrando-lhes direta ou indiretamente exemplos de moral e bons costumes para o que estarão sempre em contato com eles" (Regimento Interno. 1922, p.23).

Na foto abaixo, podemos perceber os meninos em horário de almoço, com postura ereta, na mais completa disciplina e controle corporal:

**Figura 3-** Alunos em almoço, 1924.



**Fonte:** Arquivo do CCHSA, UFPB, Campus Bananeiras.

Segundo Foucault (2014), os espaços de reclusão foram organizados de forma a permitir o controle e a vigilância dos indivíduos. Dessa forma o espaço disciplinar era dividido em diversas parcelas com o intuito de controlar a circulação "antideserção" e "antivadiagem" dos envolvidos. Sobre o princípio da clausura, constante nos aparelhos disciplinares, Foucault ressalta ainda:

Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 2014: 140)

Semelhante ao que acontecia em diversas instituições como asilos, hospitais e penitenciárias, cujas formas de dominação se davam pela reclusão e vigilância, no Patronato Agrícola era estabelecida uma hierarquia de atribuições, como as que vimos acima, que determinava a vigilância e o consequente controle do tempo e das atividades dos meninos internos.

### **Considerações finais**

O Patronato Agrícola Vidal de Negreiros inaugurado em 1924, assim como os demais instituídos no período entre 1918 a 1934, resulta das demandas de modernização do Brasil republicano, e representava um novo modelo de assistência e educação, voltadas para as crianças

pobres do país, que visualizava a formação profissional dos menores e sua regeneração por meio do trabalho e disciplina.

A presença de atividades voltadas para práticas nacionalistas e militares, também serviu para educar o corpo e a mente dos internos, sendo constante a preocupação em se construir um novo padrão corporal e comportamental que obedecesse às

exigências do mundo do trabalho associado a ideia de progresso civilizacional. Tais práticas não deixavam dúvida quanto a tônica do modelo de ensino rural reservado às camadas populares, um ensino que deveria ser prático e voltado para o preenchimento da mão de obra de que os proprietários de terras necessitavam.

## Referências

- ANDERSON. Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BANANEIRAS. Paraíba. Patronato Agrícola Vidal de Negreiros. Carta de familiar ao diretor do Patronato solicitando visitação dos seus filhos. 1931b. Transcrição. Arquivo do CCHSA/UFPB.
- BANANEIRAS. Regimento Interno adotado no Patronato Agrícola Vidal de Negreiros. 30 de abril de 1922. Arquivo do CCHSA/UFPB.
- BOEIRA. Daniel Alves. *Uma solução para a minoridade na primeira República: o caso do patronato agrícola de Anitápolis (1918-1930)*. 138 f. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, 2012.
- BRASIL. MAIC. Diretoria Geral do Serviço de Povoamento. Circular nº 61, de 13 de julho de 1930. Rio de Janeiro, 1930d. Transcrição. Arquivo do CCHSA/UFPB.
- BRASIL. MAIC. Diretoria Geral do Serviço de Povoamento. Circular nº 73, de 11 de setembro de 1930. Rio de Janeiro, 1930f. Transcrição. Arquivo do CCHSA/UFPB.
- CONCEIÇÃO. Joaquim Tavares. *A pedagogia de internar. História do internato no ensino Agrícola Federal (1934-1967)*. São Cristóvão: UFS, 2012.
- FOUCAULT. Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- GRAMSCI. Antônio. *Cartas do Cárcere*. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HOSBAWM. Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Tradução de Maria Celia Paoli e Ana Maria Quirino. São Paulo: Paz e terra, 2013.
- LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: *História social da Infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19 – 52.
- MARCÍLIO. Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. Hucitec21: São Paulo, 2006.
- MARIZ. Celso. *Evolução econômica da Paraíba*. A União, 1939.
- MENDONÇA. Sonia Regina de. Mundo Rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: O caso da Sociedade Nacional de Agricultura. *Mundo Agrário- Revista de Estudios Rurales*. La Plata, Argentina: V 1. n 1.p.1-15. 2000.

MORELLI, Ailton José. A criança e o "menor": pequeno balanço bibliográfico. In: *Revista Diálogos*. Maringá: UEM. n 1.p 83-98, 1997. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/vernaculo/article/view/18067/11771>> Acesso em 15 de mar. 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990

RAGO. Margareth. *Do Cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar 1890-1930*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

SCHULTZ. Elisa Stroberg. BARROS. Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo do Brasil contemporâneo. *LUMIAR: Revista de Ciências Jurídicas*. Ponta Grossa: UEPG, v. 3, n. 2. p. 137 - 147, 2011.

**RECEBIDO EM 01.12.2016**

**APROVADO EM 19.12.2016**

## A INFLUÊNCIA DO CONCEITO DE AGENCIAMENTO DE E. P. THOMPSON NOS ESTUDOS SOBRE HISTÓRIA INDÍGENA

Lana Camila Gomes de Araújo  
Licenciada em História (UFCG) e  
Bacharela em Direito (FACISA).  
Mestranda em História (UFCG)  
lanacamilagomes@gmail.com

### RESUMO

A produção historiográfica sobre o Brasil Colonial por muito tempo esteve associada apenas a visão europeia. Mas, nas últimas três décadas a historiografia tem passado a realizar novas abordagens no campo da História Cultural. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é discutir as contribuições de Thompson para a História Cultural, enquanto historiador social, principalmente no que se refere ao seu conceito de agenciamento. Observando ainda como este conceito tem sido utilizado nos estudos mais recentes sobre os homens e mulheres indígenas, partindo da valorização das histórias de luta e resistência das mais diversas etnias. Repensar sobre as relações interétnicas é uma ação que advém da História Cultural, momento em que os historiadores tendem a romper na década de 80 com a História Social, e passam a experimentar novas teorias e modelos, se distanciando da interpretação qualitativa e socioeconômica. Porém, mais preocupados em compreender as culturas não mais como estáticas, mas sim como produto histórico, dinâmico e flexível. Para tanto, me baseei nos aportes teóricos-metodológicos de Schwartz (2009), Almeida (2010), Carbonell (1993), Sahlins (1985), Thompson (1978). Por fim, entende-se que o conceito de agência de Thompson é utilizado pelos historiadores no sentido de afirmar que os povos indígenas foram e são protagonistas de sua própria história, mas seu uso deve ser ponderado, já que Thompson defende que os eventos históricos devem ser analisados a partir da perspectiva econômica e de outros conceitos, como luta de classes, experiência de classe, etc. Verifica-se a importância dos estudos thompsonianos, mas por outro lado, o conceito de agência

que vem sendo mais recepcionado pelos etnohistoriadores é de Monteiro (1994).

**Palavras-chave:** História Indígena. Brasil Colônia. História Cultural. Thompson. Historiografia.

### ABSTRACT

Historiographical production on Colonial Brazil has long been associated only with the European vision. But in the last three decades historiography has come to realize new approaches in the field of Cultural History. In this sense, the purpose of the present article is to discuss Thompson's contributions to Cultural History as a social historian, especially with regard to his concept of agency. Noting also how this concept has been used in the most recent studies on indigenous men and women, based on the valorization of the stories of struggle and resistance of the most diverse ethnic groups. Rethinking about interethnic relations is an action that comes from Cultural History, at which point historians tend to break with social history in the 1980s, and begin experimenting with new theories and models, distancing themselves from qualitative and socioeconomic interpretation. However, they are more concerned with understanding cultures no longer as static, but as a historical, dynamic and flexible product. For that, I relied on the theoretical-methodological contributions of Schwartz (2009), Almeida (2010), Carbonell (1993), Sahlins (1985) and Thompson (1978). Finally, it is understood that Thompson's concept of agency is used by historians to claim that indigenous peoples were and are protagonists of their own history, but their use should be weighed, since Thompson argues that historical events should be analyzed from the economic perspective and from other concepts such as class struggle, class experience, etc. The importance of thompsonian studies is verified, but on the other hand, the concept of agency that has been most received by ethnohistorians is Monteiro (1994).

**Keywords:** Indigenous History. Brazil Colony. Cultural History. Thompson. Historiography.

### Introdução



Por muito tempo, a produção historiográfica sobre o Brasil Colonial esteve associada apenas a visão europeia do processo colonizador corroborando nas construções de compreensões simplistas e interpretações equivocadas, sobretudo, em relação a História Indígena.

Porém, nas últimas três décadas os historiadores tem passado a fazer novas abordagens no campo da História Cultural, fortemente influenciados pelos estudos franceses, italianos, portugueses e norte-americanos. Bem como, dos historiadores ingleses, como no caso de Thompson. Outra influência para Nova História foram as reivindicações dos próprios povos indígenas pelos seus direitos juntamente a elaboração da Carta Constituinte de 1988 e também, pelas comemorações nacionalistas, como por exemplo: 500 anos da a viagem de Cabral e centenário da abolição da escravidão.

Estas e outras comemorações pós década de 80, segundo Schwatz (2009), deram origem a uma grande leva de publicações e guias de pesquisa, concentrando o interesse pela História dos povos indígenas brasileiros e ainda inspirados nos estudos antropológicos modernos, bem como na ênfase proporcionada pela História Cultural na colônia sobre mentalidades, cultura material e dissidência.

Nesse sentido, as novas pesquisas vem repensando e ampliando conceitos básicos sobre a temática indígena, abrangendo a multiplicidade das ações das diferentes etnias indígenas, suas

resistências e ressignificações frente as limitações estruturais e assimetrias do sistema colonial, entendendo que a cultura indígena é dinâmica e que está em constante transformação.

Para Mattos (2014), um dos principais autores que auxiliaram a pensar sobre essa nova maneira de abordar sobre as ações dos diversos sujeitos históricos foi Edward Palmer Thompson, pois suas obras causaram grande impacto ao chegarem no Brasil, sendo umas das suas influências historiográficas mais fortes o termo *agency*, traduzido para português como "agência", associado a noção de que os homens são sujeitos de sua própria história, embora em condições que não escolheram.

Apesar de ser historiador social, as discussões thompsonianas renovaram os estudos históricos, quando os historiadores se apropriaram do uso do termo agência que ele utilizava para mostrar a experiência dos trabalhadores ingleses, poderia ser utilizado nos estudos sobre os homens e mulheres indígenas. Entendendo que estes são agentes se sua própria história, e não meramente vítimas e sujeitos passivos do processo colonizador.

Thompson buscava inspiração na antropologia para fins de incorporar os aspectos simbólicos nas ações dos atores sociais que ele analisa, evitando empobrecer seu trabalho com as generalizações próprias da Antropologia estrutural simbólica ou de uma Antropologia que passa ao largo da transformação histórica. (ARANHA, 2008).

Sendo assim, propõe-se no presente artigo discutir as principais

influências da História Cultural nos estudos relacionados a História Indígena, a partir dos conceitos thompsonianos de agência, refletindo como as proposições teóricas de Thompson contribuíram para a guinada historiográfica que vem acontecendo desde os anos de 1960.

Para tanto, me baseei nos aportes teóricos-metodológicos de Schwartz (2009), Almeida (2010), Carbonell (1993), Sahlins (1985) compreendendo que a etnohistória modificou as perspectivas do historiador, oferecendo novas abordagens e temporalidades. Bem como, de Thompson (1978), principalmente quando compreende que a cultura é um produto histórico, sendo portanto, dinâmico, flexível e que deve ser apreendido como um processo no qual homens e mulheres vivem suas experiências.

## **História Social e Cultural**

No período pós Segunda Guerra Mundial, uma geração de jovens historiadores franceses apresentavam novas preocupações e programas, sendo que muitos deles recepcionavam as ideologias comunistas e marxistas por formação, enfatizando as estruturas econômicas e sociais, que se configurasse enquanto um modelo histórico compatível, principalmente, com seus compromissos políticos.

Relacionados ao contexto da época, na década de 60, uma nova era da história surgia sob a orientação social, na qual a sociologia passava a influenciar a história, ao ponto de que a sociologia história tornou-se um dos mais importantes subcampos da sociologia.

Desenvolvendo-se rapidamente, a história social também superou a história política como área mais importante de pesquisa histórica. (HUNT, 1992, p.1)

Segundo Hunt (1992), os principais estímulos para essa nova maneira historiográfica foram o marxismo e a escola dos Annales, apesar de que o marxismo na década de 1950 e 1960 não era novidade, mas entre esse período Georges Rudé Albert Soboul e E. P. Thopson, ambos jovens historiadores marxistas, começaram a publicar livros e artigos sobre a "história vinda de baixo".

E. P. Thompson (1987), ao realizar um estudo sobre a classe operária inglesa, abandonou os tradicionais relatos históricos dos líderes políticos e instituições políticas, passando a investigar a composição social da vida cotidiana dos operários, mulheres e grupos étnicos.

Os historiadores sociais passaram a utilizar os recenseamentos e outras fontes quantitativa para estudar as camadas mais pobres da sociedade, sendo talvez este um dos mais importantes desenvolvimentos na História Social foi a preocupação com os setores mais pobres. (SCHWARTZ, 2009, p.199).

Insatisfeitos com os estudos baseados na análise de classe e com os pressupostos para se estudar os diferentes eventos a partir da questão social e econômica, os historiadores dos Annales e de outras tendências passaram a atacar frequentemente os historiadores sociais. A partir do rompimento com essas ideias, os historiadores

passaram a experimentar novas teorias e novos modelos que pouco devem às disciplinas da ciência social (O'BRIEN, 1992, p. 31).

Em meados da década de 80, em uma Conferência na Universidade da Califórnia, alguns historiadores passaram procurar os temas e interpretações comuns da história cultural. De acordo com Hunt (1992), esse evento foi decisivo por se tratar de uma experiência de um conjunto de estudiosos preocupados em discutir as novas possibilidades de estudo a partir da História Cultural.

As aproximações com a antropologia e o método etnográfico permitiu que os historiadores lançassem um olhar etnólogo sobre as sociedades que estuda, compreendendo melhor sobre estas. Uma das principais contribuições é a diferenciação de tempos da história que entende os acontecimentos de forma diacrônica, enquanto que a antropologia, de forma sincrônica.

Nessa perspectiva, o antropólogo analisa o tempo, voltando no tempo mais remoto para provar a antiguidade e a permanência de um uso, denominado tradição, e assim encontrar as descontinuidades e modificações ao longo da experiência de casa grupo social, ou seja, de forma cíclica. Por outro lado, a história por muito tempo associou a estrutura linear dos fatos para justificar uma evolução, em um único olhar.

Depois da noção de tempo, o espaço da etnologia orienta e reorienta o olhar do historiador no espaço humanizado. Carbonell (1993) acrescenta que com a antro-po-história o mundo, o historiador pode recorrer aos

fenômenos que só é possível perceber na longa duração, e ainda, conduz a esse pesquisador a destacar certas estruturas sociais até então marginalizadas pela historiografia positivista, conduzindo a complexidade das dinâmicas sociais.

André Burguière afirma que depois da geografia, da sociologia, da economia e da demografia, a antropologia passou a representar a nova etapa da carreira predadora do pensamento histórico francês. (BURGUIÈRE apud CARBONELL, 1993, p.283)

É importante salientar que não houve uma ruptura total ou imediata entre a História Social e História Cultural, pois no início da década de 1970, os historiadores sociais empenharam-se em ampliar suas pesquisas para além da análise demográfica e socioeconômica da vida da classe baixa, passando também a explorar as percepções culturais populares. Buscando conferir voz e vida aos camponeses e trabalhadores e artesãos que estudavam, os historiadores enriqueceram seu retrato quantitativo pelo estudo das mentalidades. (DESAN, 1992, p. 63.)

Segundo Desan (1992), os historiadores ainda utilizavam-se do método quantitativo da sociologia, acrescentando a este as referências da história das mentalidades. Para a autora, E. P. Thompson e Natalie Zemon Davis alcançaram muito prestígio com sua análise cultural do comportamento e das atitudes populares, uma análise dotada de direção, validade e método. Seu trabalho sobre violência de massa, tornou-se essencial para a definição e

a formação de uma nova abordagem cultural da história social.

Em *Historiografia dos primeiros tempos do Brasil Moderno*, Schwartz (2009) realiza uma análise sobre a produtividade nos estudos sobre o período do Brasil Colonial que tiveram uma guinada cultural, a partir das tendências do ponto de vista teórico provenientes do processo de transformação nas ciências sociais.

Desde 1930, os autores que predominaram o pensamento histórico sobre o Brasil, como Gilberto Freyre, Caio Prado Junior e Florestan Fernandes, enfatizaram uma história mais economicista, baseada nas relações sociais patriarcais, na escravidão, orientação exportadora e dependência dos mercados mundiais. (SCHWARTZ, 2009).

Vale salientar que, esses aspectos dos quais partiam a historiografia da época não apresentam apenas desvantagens, pois trouxeram aspectos positivos para a sociedade brasileira atual quando colocou os problemas duradouros de dependência econômica, de classe e raça na História brasileira.

É interessante pensar sobre tais características, pois os atuais historiadores tendem a desvalorizar as práticas teórico-metodológicas do passado, muitas vezes criticando os pontos negativos e sem reconhecer as devidas contribuições de cada época para a forma de se pensar e fazer a história.

Por outro lado, Schwartz (2009) aponta que essa interpretação, enfatizando o Brasil colonial, orientou grande parte do

trabalho realizado a partir da década de 1960 até 1980, continuando influenciando o conhecimento nos dias atuais, mas sua ênfase nas estruturas econômicas e na natureza comercial da colônia parece representar um determinado tipo de teologia que fez da Europa ou da metrópole a protagonista da história colonial. (SCHWARTZ, 2009, p.181-182)

A visão eurocêntrica aos poucos foi sendo deixada de lado com a guinada da História Social para a História Cultural na década de 80, a qual transferiu o foco para o período colonial e mais ainda para a agenda dos grupos e indivíduos locais, no caso do Brasil, para as diversas etnias indígenas e negros trazidos de África.

Sendo assim, evidenciou um aumento da produção de estudos sobre resistência, rebeldia, família e alforria. Essa produção passou a destacar a ação desses grupos indígenas e africanos, sua resistência e agências frente a sociedade colonial marcadamente excludente. Para Mattos (2014), um dos primeiros historiadores a usar o tempo *agency*, foi E. P. Thompson, associando a agência a noção de as pessoas são agentes de sua própria história e não meramente expectadores. E, este teria delimitado tal conceito ainda nas suas formulações políticas antes ainda de escrever *A Formação da Classe Operária*.

Os novos estudos são provenientes da insatisfação com as correntes que pareciam normatizar e conformar as ações dos grupos de maneira igualitária em relação ao poder do estado. As abordagens da Europa e por estudos de gênero da

História das Mentalidades, a etno-história, da crítica literária e cultural, com os novos temas relacionados a infância, alimentação, gênero, sexualidade, representações e identidades, por exemplo, combinados possibilitou uma nova forma de abordagem historiográfica.

Cumprido ressaltar que a História Cultural não surgiu como uma alternativa a História Social, tomando o seu lugar, mas que aquela desenvolveu esta, oferecendo o que Schwartz (2009) entende como variedade de oportunidades para combinações e hibridizações metodológicas de vários tipos.

## **Os diálogos entre a história e antropologia**

Sahlins (1985) entende que a história é ordenada culturalmente de diferentes formas nas mais diversas sociedades, em conformidade com os seus esquemas próprios de significação das coisas. E, os esquemas culturais são ordenados culturalmente, uma vez que os seus significados são reavaliados quando realizados na prática, motivo pelo qual diante de um mesmo evento as pessoas chegam a diferentes interpretações e conclusões, cada qual a sua maneira.

Partindo desta premissa, as pessoas, sujeitos históricos organizam suas ações e projetos e dão sentido a estes, a partir de suas compreensões preexistentes da ordem cultural. Logo, a cultura é alterada historicamente na ação dos indivíduos. Para a antropologia, as relações simbólicas são chamadas de estruturas, as quais são fruto de uma ordem cultural, denominada de objeto histórico. (SAHLINS, 1985).

Ao refletir as contribuições da antropologia para a historiografia, o mencionado autor aponta que a Nova História de inspiração populista é também cliente das ciências sociais e volta-se para questões como a das estruturas, inconsciente, mentalidades coletivas e tendências econômicas gerais. Para ele, a história culturalmente construída de baixo para cima tem tendências mais populares.

As aproximações nas últimas décadas entre a antropologia e a história na prática, obviamente, já foi além das diferenças teóricas que supostamente separam a antropologia da história. Os antropólogos elevam-se a estrutura abstrata para a explicação do evento concreto. Historiadores, desvalorizam o evento único em favor das recorrentes estruturas subjacentes. E, paradoxalmente os antropólogos tem sido tão diacrônicos em pontos de vista quanto os historiadores tem sido sincrônicos. (SAHLINS, 1985, p.93)

Nesse entendimento, os historiadores teriam se apropriado da noção sincrônica da antropologia e os antropólogos, também se influenciaram pela perspectiva de tempo diacrônica da História, ao ponto de perceberem o valor da colaboração entre ambas, multiplicando os conceitos e consequentemente a compreensão histórica.

Ainda no início da análise sobre as influências da antropologia na história social, Thompson (2001) desculpa-se por não ter utilizado enquanto autor os conhecimentos proporcionados pela antropologia em seus primeiros estudos. Segundo o

próprio autor, a tradição marxista, da qual faz parte, baseava-se em um caráter mais econômico e esteve por muito tempo distante das discussões antropológicas.

Para Thompson (2001), o maior estímulo que a antropologia pode oferecer aos historiadores não é o método, mas sim a identificação de novos problemas, na visualização de velhos problemas em novas formas, na ênfase em normas e em rituais, atentando para as expressões simbólicas de autoridade, controle e hegemonia.

Nas temáticas relacionadas aos estudos sobre os povos indígenas, a cultura dos "povos primitivos", era vista como pura e imutável, caracterizando-se como objeto dos antropólogos que estavam preocupado em perceber suas culturas originais e autênticas. Os processos históricos vividos pelos diferentes grupos indígenas não eram valorizados pela metodologia antropológica, corroborando por muito tempo, para a ideia de que os povos indígenas não teriam história. (ALMEIDA, 2010).

Até meados década de 1980, era possível nos depararmos com trabalhos de historiadores que seguiam a máxima do historiador do século XIX, Francisco Adolfo de Varnhagen afirmando que "os índios não tem história apenas etnologia". Baseados nessa premissa, os historiadores destacavam ainda que, o fato dos povos indígenas não terem produzido fontes escritas, por serem ágrafos, não teriam como realizar uma perspectiva histórica desses povos.

O método etnográfico juntamente com a análise

documental, história oral e memória tem apresentado novas possibilidades para os atuais etnohistoriadores. Porém, cabe enfatizar, assim como fez Chartier que os historiadores culturais não devem substituir uma teoria reducionista da cultura enquanto reflexo da realidade social, pois assim estaria caindo na redutibilidade. Além do mais, ao trabalhar com os documentos administrativos coloniais, por exemplo, o historiador deve ficar atento, pois nenhum texto é inocente ou transparente, e tem diferentes intenções e estratégias, devendo os historiadores da cultura criar suas próprias estratégias para lê-los. (CHARTIER apud LYNN, p.18).

## **O conceito de agência de Thompson e os estudos sobre povos indígenas**

Os homens e mulheres indígenas do nosso país foram vistos tradicionalmente pela historiografia dita oficial como aqueles que desempenharam papéis muito secundários, agindo em função dos interesses alheios. No processo colonizador, pareciam sempre estar à disposição dos europeus, úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com o objetivo dos colonizadores. (ALMEIDA, 2010, p.13).

Diante os discursos assimilacionistas de aculturação indígena, passivos, que perdiam as suas culturas, identidades étnicas, possibilidades de resistência e desaparecimento, embora tenha desaparecido por muito tempo apenas da história escrita, mesmo com a ajuda antropológica nos

últimos 30 anos não é tarefa fácil perceber para a maioria das pessoas que as experiências vividas pelos índios foi de maneira participativa, seja colaborando, resistindo, ressignificando, agenciando.

Difícil, pois estamos combatendo os regimes de memória, os quais como define João Pacheco (2010), embora nos últimos anos algumas alterações positivas, o reconhecimento de direitos indígenas a esse seguimento da população continua a ser negado com base em argumentações infundadas, derivadas de concepções antigas e desgastadas.

As concepções giram em torno de regimes discursivos que criam imagens preconcebidas sobre os índios, que por muitas vezes, os definem e limitam negativamente. Os principais regimes são: o que relaciona com a ideia de que as nações indígenas se apresentam em coletividades ocupando territórios específicos em contraste com a atribuição genérica do nomadismo.

O segundo, por sua vez, faz uma rigorosa separação entre índio colonial que estava no cenário missionário religioso que trabalha em pequenas agriculturas e índio bravo que estava nas incursões militares/guerras justas. O terceiro regime condiz àquele índio "do passado" visto nos personagens da literatura indianista e das artes românticas e o índio "real" que perdeu sua cultura e vive em condição de miséria. Enquanto o último, baseados pela memória que movimentos e organizações indígenas na contemporaneidade, busca expor o índio com grande exuberância e beleza.

Os estudos da Nova História associados aos conceitos de ressignificação, resistência e agenciamento e ao movimento indígena tem legitimado as reivindicações dos próprios povos indígenas nas participações políticas e de direitos frente ao judiciário na atualidade. Assim, os antropólogos passam a perceber que os processos de mudança social não são imutáveis e estático, enquanto que os historiadores passam a valorizar as crenças, o cotidiano, os comportamentos, etc.

Para Almeida (2010), a principal contribuição que E. P. Thompson deixou para estes estudos foi a ênfase em se considerar a historicidade da cultura, percebendo-a como um produto histórico, dinâmico e flexível que deve ser apreendido no processo em que homens e mulheres vivem as suas experiências.

Mattos (2014) ao realizar o impacto da obra do historiador Thompson no Brasil, demonstra as contribuições mais importantes deste no domínio historiográfico, dentre as influencias mais fortes, seria o conceito de agência que está relacionado com a noção de que os indivíduos são sujeitos de sua própria história, mesmo que não escolham as condições vividas.

Ainda no primeiro volume da Formação da Classe Operária, Thompson (1987) ao analisar o termo *classe operária*, afirmou que este estava associado diretamente com a noção da relação histórica encarnada em pessoas e contextos reais.

Nesse entendimento, o autor expõe que a classe é um processo

ativo, mas antes de tudo, um fenômeno histórico vinculado com as noções de experiência e consciência, ações que decorrem das relações humanas. Nessa perspectiva, o autor alude que a classe social não pode ser resumida a uma estrutura ou uma categoria.

Isso porque Thompson defendia a agência humana frente aos acontecimentos históricos, sendo que os eventos acontecem de maneiras diferentes em cada grupo social, em que os seres morais e intelectuais fazem a suas próprias histórias. Este pensamento thompiano ia de encontro ao stalinismo que defendia o irracionalismo e negava que os homens pudessem por vontade social, superar em alguma medida significativa as limitações impostas pelas circunstâncias (MATTOS, 2014, p.34)

Ocorre que a noção de agência thompiana relaciona-se com a visão de exploração de classes e sua apreensão pela consciência da classe trabalhadora, uma forma encontrada pelo historiador inglês de contestar as teses liberais e explicando como as posições de classe se estabelecem a partir da produção e como essa classe se conscientiza da sua exploração pelos capitalistas a partir de seus próprios valores.

Ou seja, a despeito de toda atenção dedicada ao funcionamento de uma "superestrutura", a maior parte dos historiadores marxista tem o modelo econômico como fundamental para fazer uma explicação história. Lynn (1992) ao considerar essa sintonia do modelo marxista para explicar a história e

Thompson, diz que para este a explicação de classe é, em parte, determinada pelas relações produtivas dentro dos quais os homens nascem ou entram de forma involuntária.

Para Thompson, a consciência de classe seria um resultado desse agenciamento, fruto de um momento em que a classe trabalhadora militante, a partir de suas experiências de vida comum, tornam-se conscientes dos seus interesses também comuns e então, desenvolvem formas apropriadas de organização e ação comuns. Assim, Thompson entende que "para um historiador, uma classe é aquela que se define como tal por sua agência histórica". (THOMPSON apud MATTOS, 2014, p.33).

Em a Miséria e a Teoria, Thompson, baseado em Vico, discute a importância em se ampliar os estudos e perceber que muitos acontecimentos, amplamente separados no tempo e no espaço, revelam, quando se estabelece uma relação entre eles, a partir da experiência da antropologia e do materialismo histórico. E que, quando a história é entendida como um processo com um sujeito então os homens e mulheres podem ser considerados como sujeitos ou agentes de sua própria história, configurando-se como uma lógica do processo. (THOMPSON, 1978, p.99).

De acordo com Thompson (1978), parafraseando Engels em uma carta a Bloch em setembro de 1890 de que "nós fazemos nossa própria história, mas em primeiro lugar sob pressupostos e condições muito definidos. Entre estes, os



econômicos são os finalmente decisivos”.

Acontece que mesmo reconhecendo a importância dos estudos antropológicos, Thompson entendia que o fato da antropologia social ser antieconômica, considerando a “vida material” proposta por Braudel, seus temas tradicionais deixam-na empobrecida, por ser resistente ao fator econômico.

Tem-se que, desde então, houve grande repercussão do conceito de agência de E. P. Thompson no campo da Nova História Cultural e a guinada cultural nos estudos acadêmicos no período pós década de 1980, principalmente na tangente dos estudos etnohistoriográficos, entendendo que os povos indígenas são e sempre foram os protagonistas de sua própria história.

Reconhece-se a importância do conceito de agência para os estudos sobre os povos indígenas. Por outro lado, não se deve compreender os eventos históricos partindo da perspectiva marxista estritamente econômica e de conceitos como dominante e dominado, luta de classes, consciência de classe e etc, nos estudos mais recente sobre os povos indígenas.

Porém, o conceito de agenciamento que utilizo em meus estudos etnográficos é de John Manuel Monteiro (1994), a partir de uma leitura sociológica de Karen Spalding, entendendo os povos indígenas enquanto povos de culturas múltiplas e em constante transformação. Esta categoria entende que os grupos indígenas se

situavam diante da realidade colonial e a agenciavam, afastando-se de suas origens pré-coloniais.

O agenciamento nesse período, ocorria dentro de uma dinâmica colonial que não se resumia a alternativa de dizimação ao fuga nem nas dicotomias e dispositivos classificatórios que se estabeleceram ao longo da história em relação aos povos indígenas. Cunha (1992), ao abordar sobre os principais estereótipos em relação aos povos indígenas afirma que foi tratar durante muito tempo, os indígenas como seres efêmeros, em transição para a cristandade, a civilização, assimilação e por fim, desaparecimento.

Contrariando a teoria evolucionista predominante no século XIX e refletida na escrita da história sobre esses povos tenho percebido o agenciamento, na perspectiva de Monteiro (1994), nas pesquisas que venho desenvolvendo ao longo dos últimos cinco anos com a documentação do Arquivo Histórico Ultramarino.

Os documentos analisados são documentos geridos pela própria administração portuguesa, dentre os quais: cartas régias, processos crimes, requerimentos, etc. Nestes, apesar de muitas vezes me deparar com o silenciamento interessado da fonte, é possível verificar a inconstância e as reivindicações indígenas nas questões de liberdade, terras, casamentos, catequização, fugas, aldeamentos, e tantos outros que se relacionam numa complexidade entre lógicas rituais, negociações políticas e resistência.

Arruti (2013), aponta que a agência indígena proposta por John

Manuel Monteiro se manifesta de diversas maneiras e que no caso das "fugas" indígenas das fazendas e dos aldeamentos há um caráter ambíguo afirmando que "elas não só serviam para necessariamente negar a lógica da escravidão ou missionarismo, mas para negociar melhores condições no interior delas".

De acordo com o autor, as fugas envolviam uma relação bastante dinâmicas dentro da sociedade colonial entre as unidades produtivas e o sertão, entre espaços de cativo, de liberdade e de negociação. Ou seja, escapa da simples racionalidade econômica quanto de qualquer atavismo ontológico.

Nessa perspectiva, atualmente os esforços dos etnohistoriadores tem se pautado no resgate das experiências múltiplas dos homens e mulheres indígenas de diversas etnias do nosso país, mas não parte do princípio das relações sociais nem econômicas para compreender os processos culturais indígenas, como por exemplo nos termos "dominante e dominado". Não se pensa os povos indígenas como submissos de forma alguma, pelo contrário, estiveram ao longo dos séculos elaborando e reformulando as identidades culturais a fim de permanecerem vivos. Logo, o conceito de agência que tem sido utilizado pelos etnohistoriadores aproximam-se mais do conceito de agenciamento de John Manuel Monteiro (1994) e não de Thompson (1978)..

## **Considerações Finais**

Para os historiadores culturais, a Nova História só foi possível quando finalmente a história

aprendeu as lições antropológicas, passagem de uma consciência de elite para uma mais coletiva. Thompson, historiador social, afirmava que as aproximações entre as duas disciplinas era importante, mas a história não devia se apropriar dos métodos antropológicos, apenas deveria utilizar-se da maneira em que os antropólogos identificavam novos problemas, visualizavam velhos problemas em novas formas, enfatizavam as normas e em rituais, e atentavam para as expressões simbólicas de autoridade, controle e hegemonia.

A maior contribuição de Thompson para os historiadores que trabalham com as temáticas indígenas na atualidade, corresponde ao seu conceito de agenciamento, no sentido de que as pessoas são agentes de sua própria história, ou seja, são protagonistas e não apenas expectadores. Para ele, por muito tempo houve uma tortura teórica a qual negava "a agência humana, negação da criatividade, uma negação até de nós mesmos".

Outra contribuição importante foi a noção de que a cultura não é estática, mas sim algo que constantemente está em transformação. Vale destacar que o próprio Thompson afirmou em *A Miséria da Teoria* que ele mesmo não tinha tanta aproximação e conhecimento com a antropologia, inclusive, pede desculpas aos leitores por não ser detentor de tal conhecimento.

Uma das maiores críticas feitas pelos etnohistoriadores da atualidade em relação a Thompson e ao seu conceito de agência, corresponde ao fato de que o autor

inglês pretende e sugere é que o processo historiográfico deve estar relacionado com um viés mais econômico. Pois, para ele, a economia auxilia no entendimento das experiências sociais, de luta de classes, relações de dominante e dominado, por exemplo.

Para Thompson, a analogia da luta de classes é o motor da história, sendo que a história é inerte que está intrincada por um motor (a luta de classes) que ao ser colocado nela, movimenta as suas peças, colocando-a em movimento.

De outro lado, Sahlins (1994), defendia a apropriação dos métodos antropológicos pela história e vice-versa, afirmando que as contribuições entre ambas permite um maior leque de possibilidades e abordagens para ambos os pesquisadores. Segundo ele, um etnólogo ou antropólogo que remota ao passado faz história, porém não

se torna historiador. Já o historiador que se arrisca como antropólogo só pode obter êxito nesse caminho se renunciar sua personalidade científica. Os novos historiadores, por sua vez, ao praticarem a antropologia perdem a problemática e a macro-história, por exemplo.

É fato que a etnohistoria deu novas perspectivas temporais, oferecendo outras temporalidades, propondo uma história feita de acontecimentos repetidos. Pois, caso contrário, estaremos contribuindo na reafirmação das concepções que levam a ideia de que os homens e mulheres indígenas ficaram no passado, em uma perspectiva de desaparecimento da sociedade atual. E, ainda, de que os índios que sobreviveram a experiência de colonização, são somente aqueles que vivem isolados na região norte do país. Ou seja, uma noção equivocada da realidade.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARRUTI, José Maurício. *John Monteiro e o projeto ampliado de História Indígena: Apresentação do Dossiê História e Índios*. História Social. n.25. 2013. Disponível em:

<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4mvTaNqZtCsJ:https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/download/1850/1325+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab.>>. Acesso: 20 jan. 2017

BURKE, Peter. *A vez da Antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, pp. 44-67.

CARBONELL, Charles-Oliver. *Antropologia, etnologia e história: a terceira geração na França*. In: NOVAIS, F. & SILVA, R. (orgs.). *Nova História em perspectiva*. V. 2. São Paulo: Cosac Naify, 2011, pp. 280-290

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, pp. 307/412.

DESAN, Suzanne. *Massas, comunidade e ritualda obra de E.P.Thompson e Natalie Zemon Davis*. In HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Tradução Jefferson Luiz Carmargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Pp. 63-97

- HUNT, Lynn. Tradução Jefferson Luiz Carmargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *A formação da classe operária inglesa: história e intervenção*. Trabalho necessário. Ano 12, n 18/2014.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. *Trama histórica e mobilizações indígenas atuais: uma antropologia dos registros numéricos no Nordeste*. In.: PACHECO, João de Oliveira (org.). *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. Unesp. Paralelo 15: SP, 1998.
- SAHLINS, Marshal. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p. 9.
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária: a árvore da liberdade*. Trad. Denise Bormann.1. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da história, v.1.)
- \_\_\_\_\_. *A formação da classe operária: a maldição de Adão*. Trad. Denise Bormann.1. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da história, v.2.)
- \_\_\_\_\_. *A formação da classe operária: a força dos trabalhadores*. Trad. Denise Bormann.1. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da história, v.3.)
- \_\_\_\_\_. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sérgio Silva. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A miséria da teoria ou o planetária de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltensir Dutra. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1978.

**RECEBIDO 15.03.2017**

**APROVADO 20.05.2017**

## ENTRE DESVIOS E TÁTICAS: COMO OS POPULARES VIVENCIARAM A CIDADE DE NATAL EM PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX<sup>1</sup>

Gabriela Fernandes de Siqueira  
Doutoranda em História (UFC).  
Professora de História do Instituto  
Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte  
(Campus Currais Novos- IFRN)  
gabifernande\_s@hotmail.com

### RESUMO

No início do século XX a capital do Rio Grande do Norte passou por um processo de modernização. As estratégias implementadas pela rede de poder local estabeleceram uma segregação social e espacial; enquanto as táticas dos sujeitos utilizaram, manipularam e alteraram os espaços em processo de modernização na cidade. Neste trabalho pretende-se investigar as práticas dos populares, dos que viviam de atividades com baixa remuneração; que eram lenhadores, ganhadores de rua, gatunos, alfaiates, soldados, motorneiros, criados. Tentar-se-á analisar como esses sujeitos vivenciaram a capital do estado em meio ao processo desapropriação, de transformação material e social instituído pelos grupos dominantes. Serão utilizados como fontes os jornais *A Republica* e *Diário do Natal*, relatórios de intendentes e resoluções municipais.

**Palavras-chave:** Modernização; populares; práticas.

### ABSTRACT

At the beginning of the twentieth century the capital of Rio Grande do Norte underwent a process of modernization. Strategies implemented by the local power network established a social and spatial segregation; while the subjects' tactics used, manipulated and altered the spaces in the process of modernization in the city. In this work we intend to investigate the practices of the popular, those who lived from activities with low remuneration; who were lumberjacks, street earners, catwalkers, tailors, soldiers, motorbikes, servants. It will be

tried to analyze how these subjects lived the capital of the state in the middle of the expropriation process, of material and social transformation instituted by the dominant groups. The newspapers *A Republica* and *Diário do Natal*, reports of mayors and municipal resolutions will be used as sources.

**Keywords:** modernization, popular practices

Nas primeiras décadas do século XX, a capital do Rio Grande do Norte vivenciou um processo de modernização. Os grupos dirigentes tencionavam higienizar a cidade, transformar os usos do espaço urbano natalense. Largas avenidas foram abertas, os padrões de construção de habitação foram modificados, um teatro, praças e jardins foram construídos, entre várias outras mudanças. As reformas não ficaram restritas apenas ao espaço material da urbe. A administração municipal formulou diversas resoluções nas quais é possível perceber o esforço para mudar o modo como as pessoas se comportavam nos espaços da cidade. As novas resoluções instituídas proibiam a pastagem de vacas e cavalos pelas ruas da área urbana da capital, a criação de animais como galinhas e porcos nos quintais também passava a ser coibida. Não seria mais permitido utilizar as praças da cidade para secar ou salgar couros, casas de jogos de azar também não seriam permitidas, entre várias outras mudanças que visavam transformar as formas como os natalenses deveriam comportar-se no espaço urbano. A medicalização da cidade passava também pela reforma dos costumes.

Nesse processo de transformação da urbe, tem-se ainda

<sup>1</sup> Este artigo é parte inicial (e resumida) de um dos tópicos do primeiro capítulo da tese *Terra e poder: apropriação e uso do patrimônio fundiário da capital do Rio Grande do Norte e seu impacto na formação e reestruturação das redes de poder locais (1903-1929)*. A referida tese encontra-se em fase de desenvolvimento e é financiada com bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

a implantação dos bondes a tração animal, do bonde elétrico, a inauguração da energia elétrica, a criação de novos espaços de sociabilização<sup>2</sup>, entre outras. O processo de modernização também promoveu mudanças sociais. A utilização dos bondes implicava em mudanças na percepção de tempo, velocidade, distância. Os novos espaços de lazer e sociabilização, que tiveram seu horário de funcionamento ampliado com a incorporação da energia elétrica, também modificaram as formas como as pessoas se relacionavam com a cidade. Apesar dessas transformações instituídas por aqueles que ocupavam a administração estadual e municipal, é válido destacar que o espaço “é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 2012: 184). De acordo com Certeau, o espaço é “um lugar praticado”, ou seja, o espaço é formado por meio das vivências, das atuações dos sujeitos. Dessa maneira, a cidade planejada pelo urbanista é transformada em espaço pelos seus habitantes, pelos pedestres, por aqueles que a vivenciam em seu cotidiano. Sendo assim, para entender a formação da espacialidade natalense das duas primeiras décadas do século XX, é fundamental estudar quem eram os seus habitantes, como praticavam os espaços da urbe. Ainda segundo Certeau, essas práticas do espaço correspondem também a manipulações, táticas sobre os elementos de uma ordem construída,

“a desvios relativos a uma espécie de ‘sentido literal’ definido pelo sistema urbanístico” (CERTEAU, 2012: 167).

O objetivo deste artigo é, pois, tentar analisar as práticas dos sujeitos que não faziam parte dos grupos que dominavam a política local, que não participaram do projeto que idealizou a modernização da urbe natalense; que não se deslocaram de Natal para fazer um curso superior em outras capitais; que não construíam suas habitações respeitando as resoluções vigentes; que não eram grandes comerciantes; que viviam de atividades com baixa remuneração; que eram lenhadores, ganhadores de rua, gatunos, alfaiates, soldados, motorneiros, vadios, criados; que apareciam constantemente nas notas policiais como detidos por perturbar a moral pública, por embriaguez ou vadiagem; que tiveram seus casebres derrubados no início dos anos de 1900 para dar lugar às largas avenidas de Cidade Nova; que carregavam as pedras e construíam os prédios que remodelavam a capital; que atuavam enquanto trabalhadores nesse processo de modernização, mas que não podiam criar seus porcos nos quintais; que não podiam colocar as peles e couros de seus animais para secar nas praças da urbe; não podiam habitar os bairros salubres e modernos.

Este texto será dedicado, portanto, ao estudo dos sujeitos que serão denominados populares. Para Certeau, as táticas populares desviam a ordem efetiva das coisas para fins próprios “sem a ilusão de que mude proximamente” (CERTEAU, 2012: 167). As estratégias implementadas pela rede de poder

<sup>2</sup> O bonde a tração animal foi implantado na capital no ano de 1908. A energia elétrica e o bonde elétrico foram implantados na capital em 1911. Ver: CASCUDO, 1980.

local no processo de modernização de Natal foram capazes de produzir, mapear e impor, enquanto as táticas dos sujeitos utilizaram, manipularam e alteraram os espaços em processo de modernização na cidade. Os desvios, as táticas, as práticas desses populares serão investigados, observando-se outro lado do processo de modernização de Natal, tentando constatar como esses sujeitos vivenciaram a capital do estado em meio ao processo de transformação material e social instituído pelos grupos dominantes.

Buscar-se-á, portanto, analisar “os poderes invisíveis do outro” (CERTEAU, 2012: 93) diante da cidade circunscrita pela rede de poder local. Tal empreitada perpassa vários obstáculos, o principal deles refere-se à questão das fontes. Os populares não deixaram seus registros e, conforme destacou Raimundo Arrais ao estudar esses sujeitos na Recife dos idos de 1900 e 1910, os que escreveram sobre o espaço citadino não percorreram “as zonas sombrias da cidade e da história, uma vez que se norteavam por valores estéticos que celebravam a luz, a higiene, os modos elegantes” (ARRAIS, 1998: 15). Assim como Recife não teve o seu João do Rio, conforme apontou Arrais, Natal também não contou com um literato que se dedicasse a descrever a vida e os costumes dos homens e mulheres do povo que vivenciaram a *urbe* nesse período.

Com essas limitações impostas pela ausência de determinadas fontes, para investigar a ação desses sujeitos que não integravam os grupos abastados da capital do Rio Grande do Norte foi

preciso deter-se aos indícios, aos detalhes, aos pormenores das notas veiculadas nos jornais que circulavam na cidade. Mesmo o jornal oficial do Partido Republicano Federal do Rio Grande do Norte, o *A Republica*, ofereceu ricas pistas para essa investigação. Foi necessário passar os olhos com perspicácia nas notas policiais da Secretaria de Polícia veiculadas nos periódicos, deter-se aos relatos espalhados pelas colunas *Pela cidade* e *Varias*, tentar captar nas denúncias de moradores que não respeitavam determinadas resoluções vigentes, resquícios da atuação e dos desvios desses populares. Também foram utilizadas matérias publicadas no jornal de oposição, *Diário do Natal*, e resoluções municipais<sup>3</sup>. Essa análise minudente foi reveladora de uma Natal que desafiava a ordem, reveladora de práticas corriqueiras que demonstraram como esses sujeitos agiam diante da reforma das noções de higiene, moral, velocidade, distância. A Natal que será configurada neste texto pretende dar voz a esses sujeitos que ainda são tão esquecidos pela historiografia local.

## O gradual esquadrinhamento do espaço urbano natalense

Como processo de modernização tem-se, como ressaltou Maria Stella Bresciani ao estudar a pobreza urbana nas sociedades industriais do século XIX, a emergência de um olhar que esquadrinha, que divide, que “localiza e designa a identidade das pessoas por seus sinais aparentes” (BRESCIANI, 1989, p.8). As considerações de Bresciani também podem ser relacionadas à realidade

<sup>3</sup> O periódico *A Republica* foi criado em 1889 pela iniciativa de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão e era responsável por publicar os atos oficiais do estado e do município. O *Diário* foi criado com essa denominação em 1895 por Elias A. Ferreira Souto e fazia oposição ao Partido Republicano Federal do Rio Grande do Norte. Esse periódico permaneceu em circulação até o ano de 1913.

natalense do início do século XX. É possível verificar na capital norte-rio-grandense esse processo de esquadramento do espaço, de dividir, de separar, de realocar os populares das áreas centrais para as regiões periféricas. É quando esse olhar de divisão começa a ser desenvolvido que os pobres se tornam mais visíveis, se transformam em um problema mais expressivo.

Ao investigar as práticas dos populares em Natal, foi possível verificar esse gradual esquadramento do espaço urbano. Como destacou Sandra Pesavento, ao estudar como se deu a passagem do século XIX para o XX no Rio Grande do Sul, a ocupação do espaço natalense também reproduziu a assimetria presente nas relações sociais, estabelecendo estratégias de discriminação, confinamento e segregação (PESAVENTO, 1989: 32). O jornal oficial e os relatórios da Intendência tentavam justificar a introdução de um processo de desapropriação das áreas que estavam sendo modernizadas. Mesmo com a tentativa de realocar e segregar os populares às áreas periféricas da capital, também foi possível observar nas fontes a permanência desses sujeitos nos bairros idealizados no início do século XX para abrigar os mais abastados e influentes. Essa presença pode indicar mais do que limitações no processo de modernização da capital norte-rio-grandense, sugerindo, assim, a resistência dos mesmos, a tentativa de continuarem com suas formas de vida e determinados valores, de permanecerem morando nas áreas centrais da cidade, que eram próximas aos seus locais de

trabalho, já que muitos exerciam suas atividades profissionais nos bairros urbanos da cidade.

No início da década de 1900, a Intendência criou um novo bairro em Natal, Cidade Nova, destinado à moradia dos membros mais abastados e influentes da capital norte-rio-grandense. Para abrir as largas avenidas do novo bairro, e instaurar novas regras de construção de habitações, a municipalidade deu início a um processo de desapropriação na região. A ideia era derrubar os casebres ali existentes, realocando a população pobre que habitava o matagal em que o novo bairro seria instaurado. A expressiva quantidade de matérias citando as desapropriações nos dois periódicos de maior circulação na capital indica que, assim como o Rio de Janeiro, a capital norte-rio-grandense também teve o seu "bota abaixo". A modernização natalense também implicava segregação. Apesar de mencionarem a necessidade de desapropriação, as matérias do *A Republica* não indicavam o que deveria ser feito com os habitantes das casas derrubadas: para onde iriam? O que receberiam em troca? Como ficavam esses sujeitos que tinham que abandonar suas residências para dar lugar a avenidas e praças? O que sentiam esses indivíduos que não eram incorporados pelo processo de modernização da cidade?

De acordo com a Resolução n.92, as desapropriações eram legítimas, desde que "verificada a necessidade ou utilidade pública, a juízo da Intendencia, e mediante previa indenização" (A REPUBLICA, 14 maio-14 jun. 1904). Sendo assim,



caberia à Intendência municipal determinar se era ou não legítima determinada desapropriação. Sobre o pagamento de indenizações, o presidente da Intendência de Natal destacou em seu relatório trienal referente à gestão de 1902 a 1904, que “perto de trezentas casinhas e ranchos foram indenizados e removidos” (*A Republica*, 14 jan. 1905.) no bairro Cidade Nova. Contudo, o intendente não informou para onde a população foi removida e o valor da verba indenizatória (SIQUEIRA, 2014: 120-121).

O jornal da oposição constantemente acusava à municipalidade de não pagar essas indenizações e deixar a população desabrigada à mercê da própria sorte. De fato, foram encontrados indícios que atestam a presença de populares em Cidade Nova e nos demais bairros da área urbana da capital nas duas primeiras décadas do século XX. Não se pode afirmar com segurança se esses indivíduos que permaneceram na área central da cidade eram os donos de alguns desses casebres que a Intendência tentava demolir. É possível conjecturar que a maior parte dos populares que moravam nos casebres derrubados em Cidade Nova foi realocada para áreas como Alecrim, Passo da Pátria ou Rocas, mas dificilmente indícios concretos para mostrar a trajetória desses sujeitos serão encontrados. Contudo, às vezes as notas de jornais podem surpreender e evidenciar a possibilidade de reconstituir uma versão da história de alguns desses sujeitos, eis o que se tentou fazer com uma parte da vida de Anna Barauna.

Uma matéria do *Diário do Natal* de 23 de janeiro de 1904, intitulada *Cidade das Lágrimas*, destacou que Natal estava passando pela pior fase de construção do bairro Cidade Nova, e que os últimos pobres estavam sendo expulsos de suas moradias para atender aos interesses dos grupos que dominavam a política local. Ao listar os “miseráveis donos” dos casebres que foram desabrigados, o *Diário* não informava sobrenomes, talvez porque esses sujeitos não fossem registrados ou mesmo porque não eram indivíduos de destaque na sociedade natalense, não fazendo diferença a menção de sobrenome. Eram descritos como “o velho Bio, o proletário Faustino, as infelizes Maria Preta e Anna Barauna” (*Diário do Natal*, 23 jan. 1904).

Com o avançar das pesquisas, foi possível investigar parte da trajetória de Anna Barauna após essa desapropriação referenciada pelo periódico da oposição. Em outubro de 1906, Anna Barauna voltou a ser mencionada nas páginas do *Diário*. Dessa vez, a “preta Anna Barauna” (*Diário do Natal*, 27 out. 1906), que enlouquecera após uma surra, foi enviada “para o outro lado do rio Salgado” *Idem*. Os redatores do *Diário* ressaltaram que “essa pobre vítima vive dia e noite vagando pelos mangues completamente nua e está reduzida ao estado de um esqueleto ambulante” (*Idem*). O *Diário* ressaltava que a polícia, “obedecendo as ordens da autoridade superior” (*Idem*), teria enviado a pobre Anna para sofrer do outro lado do Rio Salgado. A situação de Anna Barauna era representada pelo periódico oposicionista como mais uma consequência das ações da

política local, que mandou suprimir os estabelecimentos da caridade pública.

De fato, no ano de 1906, o Hospital da Caridade criado em 1856 e localizado na Ribeira foi fechado. Somente em 1909 foi inaugurado um novo hospital de caridade, que passou a localizar-se no Monte Petrópolis, em Cidade Nova (SILVA, 2012). O *Diário* criticou bastante o fechamento do Hospital da Caridade ocorrido na administração de Augusto Tavares de Lyra, publicando várias matérias com acusações expressivas contra o então governador. Em maio de 1906, por exemplo, os opositores ressaltaram que o ato da administração do estado foi desumano. Se o hospital não tinha condições de atender aos doentes, era necessário implementar uma reforma, dotá-lo de uma boa administração e de médicos competentes. Com o fim do Hospital, elucidavam os redatores, os doentes passaram a vagar pelas ruas da cidade "escandalizando as famílias e causando sustos e encomodos muitas vezes aos trazeutes" (*Diário do Natal*, 29 maio 1906).

Sendo assim, o fim do Hospital da Caridade significava não apenas um prejuízo aos doentes, que ficavam sem moradia e alimentação, vagando, como Anna Barauna, pelas ruas da capital, mas também representava um incômodo às famílias nataleses, que ficavam escandalizadas mediante a situação de miséria e loucura, que agora estava exposta até mesmo nas ruas embelezadas e modernas de Natal. O espaço que escondia o outro lado do processo de modernização, a loucura e a doença, fora desfeito. A fronteira

que separava os pobres, doentes e loucos das famílias de prestígio e influência ficava cada vez mais tênue. A imprensa opositora também reconhecia o risco dessa situação, e não se colocava apenas como defensora desses pobres loucos, era preciso também ressaltar o incômodo que a pobreza e a loucura gerava entre as famílias natalenses.

Anna Barauna, provavelmente a mesma Anna Barauna que foi expulsa de seu casebre em 1904 com o processo de desapropriação da Cidade Nova, enlouqueceu, foi espancada até tornar-se louca. A desapropriação de Anna, provavelmente sem família, levou-a a esmolar pelas ruas até perder sua sanidade. Para poupar as famílias natalenses do convívio diário com essa figura pobre, e louca, que andava nua pelas ruas da capital, a pobre moça foi levada para o "outro lado do rio" (Idem). O "outro lado do rio" Potengi representava uma área fora da zona urbana da cidade, que estava para além das dimensões da capital. No outro lado do Salgado Anna não incomodaria as famílias abastadas e a cidade modernizada, assustaria apenas as pessoas que, como ela, não gozavam dos benefícios da modernização.

Mas Anna não foi a única vítima desse processo de segregação espacial. Os articulistas do *Diário* também destacaram o caso da "doida Adelina" (*Diário do Natal*, 08 jul. 1906), que perseguiu o promotor público da capital, jogando-lhe pedras quando passava na Avenida Junqueira Ayres, na Cidade Alta. No mesmo dia, Adelina também lançou pedras em dois moços que passavam

pela mesma rua e, no bairro da Ribeira, "atacou o capitão Zozimo Garcia e outras pessoas" (Idem). O periódico da oposição ressaltava ser inadmissível que tais fatos "se dêem em uma capital de um Estado civilizado no século 20", sugerindo que o governador tentasse entrar em acordo com a Santa Casa do Recife para, e mediante auxílio financeiro, receber em seus asilos os desvalidos norte-rio-grandenses.

Em dezembro do mesmo ano, mais uma denúncia, dessa vez o *Diário* informava que "Mario dos pés grandes" atirou contra o capitão Pedrinho um pedaço de tijolo, o capitão teria, então, molestado bastante o agressor. Neto, autor da nota, ainda ressaltou que os "doidos" estavam tomando conta da cidade e afugentando o povo das ruas, reclamando, assim, do "péssimo costume que tem a policia de deixar vagando pelas ruas os doidos que sempre vivem atropelando os transeuntes" (*Diário do Natal*, 01 dez. 1906). Em outra nota do ano de 1906, Neto já tinha denunciado que a capital do Rio Grande do Norte estava transformando-se em um manicômio, não sendo de admirar se, mais tarde, a cidade fosse incendiada (*Diário do Natal*, 01 jul. 1906).

Tem-se mais exemplos em que o periódico da oposição denunciou a existência de loucos vagando pelas ruas da capital sem ter outro destino, uma vez que a instituição que os recolhia estava fechada. Os articulistas do *Diário* mencionam até estratégias para amenizar o problema, como a parceria com a Santa Casa do Recife, e criticavam a falta de ação do governo, governo este responsável

por perpetuar aquela situação de desordem que não deveria existir em uma "cidade civilizada". Os articulistas do periódico da oposição criticavam a polícia por não resolver a situação, permitindo que os transeuntes fossem atacados constantemente ao circularem até mesmo nas áreas centrais da cidade.

Voltando ao caso de Anna Barauna, em novembro de 1906 o *Diário* publicou mais uma nota discorrendo sobre o destino da "bôaprêta muito conhecida" (*A Republica*, 01 nov. 1906) em Natal, que vivia de lavagem de roupa antes de enlouquecer "segundo, corria, em consequência de uma surra que levava dada por soltados de policia" (Idem). A referida matéria ainda ressaltava que as autoridades não abriram sindicância para apurar os responsáveis pelo espancamento de Barauna e, diante das denúncias, as autoridades não se propuseram a solucionar o problema, apenas condenaram "a pobre louca a morrer de fome e sede no meio dos mangues - lá do outro lado do rio Salgado - para onde mandou atirar a policia do humanitário Dr. Augusto Tavares de Lyra - como já denunciemos nestas columnas" (Idem).

O período oposicionista fornecia mais dados sobre a vida de Anna. Era uma popular, que vivia de lavagem de roupa até o dia fatídico em que foi espancada, provavelmente por um policial. Após a chegada da loucura, Anna passou a vagar pelas ruas da capital e, com a denúncia do periódico oposicionista, foi fadada a cumprir seu destino fora da área urbana de Natal, do outro lado do rio. O periódico oposicionista

mostrava-se contrário à ação da polícia do governador. Apesar de publicar matérias criticando a passividade da polícia que permitia os ataques dos loucos aos transeuntes, o *Diário* considerava que a solução seria a internação desses indivíduos em hospícios, para que estes tivessem a possibilidade de recuperar a razão, e não o despejo desses sujeitos em áreas não assistidas pela administração pública.

A matéria ainda revelou o trágico desfecho da história de Anna Barauna, que, três dias após ser realocada para a margem esquerda do Potengi, “nua em pelo – arquejando de fome e sede” (Idem), foi encontrada caída nas proximidades da estrada de ferro por trabalhadores que ali passavam. A nota ressaltou que o corpo de Anna foi encontrando “no meio dos mangues devorado pelos urubus” (Idem). Por fim, os articulistas do *Diário* finalizavam a matéria destacando não haver palavra expressiva o suficiente para “estigmatizar esse governo perverso e desumano que fecha o único hospital que tínhamos e manda atirar aos mangues uma pobre louca para ali morrer de fome e sede!” (Idem).

As notas que reconstituem trechos da vida de Barauna são de grande representatividade, indicam como o processo de modernização de Natal foi excludente. O *Diário* não fez a ligação da Anna Barauna que enlouqueceu, com a Anna Barauna que foi listada entre os desapropriados dos casebres de Cidade Nova para dar lugar às largas avenidas e praças em 1904. Anna terminou do outro lado do Potengi, foi devorada por urubus, longe das

ruas largas e arborizadas da Natal moderna. Longe dos transeuntes, das famílias civilizadas. Uma mulher, que era pobre, era preta, era lavadeira, e ainda louca, não pôde ser realocada para um hospício, pois o local que cumpria esse fim em Natal, que isolava os pobres e doentes das famílias civilizadas, fora fechado pelo governador. O que teria acontecido a Anna se ela tivesse continuado a habitar seu casebre em Cidade Nova? Continuar a sobreviver de suas lavagens de roupas? Lavaria as peças das famílias ilustres e abastadas que habitavam em sua vizinhança?

A história de Anna expressa, portanto, as limitações desse processo de modernização. Anna Barauna, aproximadamente dois anos após ser desapropriada, faleceu fora da área urbana. As desapropriações cumpriam seu papel, realocavam os sujeitos para além da zona urbana, para além dos bairros centrais. Saber o que acontecia aos outrora moradores dessas localidades é tarefa difícil, sobretudo em virtude das limitações das fontes, conforme já foi elucidado. Contudo, provavelmente existiram muitas Annas, que não conseguiram viver com as indenizações, se é que receberam, que não conseguiram permanecer nas áreas centrais e nem nos bairros suburbanos, que também foram desapropriadas de suas existências.

## **As práticas dos populares e o desrespeito às resoluções municipais**

Como destacado, o objetivo deste artigo é demonstrar a ação dos populares em Natal ao longo do processo de remodelação da capital,

destacando como esses sujeitos vivenciaram esse período, muitas vezes apresentando desvios às normas e ao ideal de cidade estabelecido pelos grupos dirigentes, demonstrando a continuidade de determinadas práticas. Esses desvios podem ser observados também no que se refere ao trânsito de animais nas ruas dos bairros urbanos da capital.

Desde 1893, a Intendência de Natal já tinha promulgado uma resolução proibindo o trânsito de animais soltos nas ruas e praças públicas da cidade (A REPUBLICA, 07 jan. 1893). Os infratores teriam seus animais apreendidos e deveriam pagar 2.000 réis por cada animal, no caso de vacas, cavalos e mulas, e 1.000 réis se fossem apreendidas ovelhas e cabras. Se os animais encontrados fossem porcos, eles seriam exterminados. A referida lei também proibia a circulação de cães soltos pelas ruas sob pena de serem exterminados, e a criação de porcos nos muros ou quintais de casas na cidade, caso a infração fosse cometida, o infrator deveria pagar uma multa no valor de 5.000 réis. Conforme destacou Fransérgio Follis ao estudar o processo de modernização paulista, a proibição de criação de determinados animais na zona urbana também tinha como objetivo um maior controle sobre o abastecimento de carne nas cidades, uma vez que se passava a definir um lugar próprio para criação e abate de animais. Coibindo a criação de animais destinados ao abate nas residências existentes na *urbe*, o trabalho de cobrança de impostos e de fiscalização das condições de

higiene seria facilitado (FOLLIS, 2004: p.79).

No ano de 1904, a Resolução n.92 reforçou as determinações da Resolução de 1893, proibindo o trânsito de animais soltos de qualquer espécie pelas ruas e travessas da cidade (A REPUBLICA, 14 maio-14 jun. 1904). As multas e outras penalidades determinadas pela Resolução n.4 de 1893 foram mantidas e ainda foi acrescentado que os animais recolhidos pelos fiscais seriam destinados a um cercado ou curral. Os donos dos animais apreendidos deveriam pagar o valor de 600 réis diários por cada cabeça de vaca, cavalo ou mula, e de 300 réis diários por cada caprino ou lanígero referentes às despesas nesses currais. Caso os proprietários dos animais apreendidos retirassem, por meios violentos, os animais do poder do fiscal, guarda ou condutor, a multa poderia variar entre 50.000 a 100.000 réis e o indivíduo ainda passaria de oito a quinze dias na prisão. Mesmo com a promulgação da Resolução n.92, os fiscais e intendentes também publicavam no jornal oficial do Partido Republicano Federal do Rio Grande do Norte avisos ratificando as normas que regulamentavam o trânsito de animais na capital<sup>4</sup>.

Em 1911, a Intendência Municipal de Natal publicou uma nova resolução ratificando que a solta de animais caprinos na zona urbana era proibida. Os infratores deveriam pagar multa de trinta mil réis por cabeça de animal encontrado por agentes municipais ou particulares<sup>5</sup>. Nota-se como os valores das multas aumentavam ao longo dos anos e como a Intendência, na referida

<sup>4</sup> Como exemplo tem-se: A REPUBLICA, Natal, 03 mar. 1909; A REPUBLICA, Natal, 17 dez. 1909.

<sup>5</sup> A referida resolução foi publicada no jornal A Republica sem numeração. Ver: A REPUBLICA, Natal, 02 maio 1911.

resolução, permitia que particulares também apreendessem os caprinos que vagassem pelas ruas da urbe. Possivelmente, essa medida permitindo a apreensão de animais por particulares indica como a municipalidade não tinha condições de fiscalizar de forma minudente o trânsito de animais na capital e como o problema se perpetuava.

Como é possível observar pelas leis destacadas, a Intendência de Natal, ainda no final do século XIX, tentava transformar os hábitos dos natalenses. A capital não poderia ser confundida com uma vila da zona rural. Sendo assim, animais não poderiam pastar livremente, desacompanhados pelas ruas e praças da cidade. O fato de tal restrição ter sido publicada quase na íntegra pela Resolução n.92, aproximadamente onze anos depois, pode indicar que a referida proibição não estava sendo respeitada.

Mesmo com a promulgação de resoluções como as citadas, foi possível constatar nas primeiras décadas do século XX a presença de animais de diferentes espécies pastando livremente pelas ruas da cidade. Em novembro de 1902, o *A Republica* publicou uma nota informando que no último sábado foram apreendidos diversos "burros e cabras, que andavam soltas vagando pelas ruas da cidade" (*A REPUBLICA*, 25 nov. 1902). A matéria ainda informava que, caso os donos não procurassem os referidos animais, eles seriam enviados no dia seguinte ao "outro lado do rio Potengy" (*Idem.*). Como é possível atestar por meio dos indícios presentes nas matérias dos periódicos, o outro lado do Rio Potengi seria destinado aos

elementos que não condiziam com a nova feição que se queria impor para a cidade. Para outro lado do Rio Salgado eram enviados não apenas os "loucos" que atacavam os transeuntes, conforme analisado no caso de Anna Barauna, mas também deveriam ser enviados os animais que pastavam soltos pelas ruas da capital.

Mesmo em 1904, após a promulgação da Resolução n.92, tem-se outras matérias atestando o descumprimento da referida lei. Em julho do mesmo ano, ao comentar as obras do jardim da Praça Augusto Severo, na Ribeira, o jornal oficial chamou atenção para a necessidade de evitar a danificação das obras e das plantas do jardim. Segundo os articulistas do *A Republica*, não bastava apenas a execução do melhoramento, era também imprescindível a sua conservação. Nesse sentido, o periódico denunciava a presença de vacas, burros e cabras pastando livremente nas ruas e praças da capital, mesmo existindo "posturas rigorosas do governo municipal" (*A Republica*, 28 jul. 1904). Sendo assim, defendiam os redatores do jornal situacionista, era imprescindível o "afastamento do gado que se confunde com os transeuntes em certas ruas e praças desta capital" (*Idem.*) para garantir o sucesso das obras de modernização de Natal.

Em fevereiro de 1905, o *A Republica* veiculou uma reclamação a respeito do ataque de um cachorro a uma "pobre velha, moradora á rua Padre Pinto, de nome Miquellina Elias de Tal" (*A Republica*, 28 fev. 1905), ferindo-a. A matéria elucidava que o dono do cachorro, José Paulinho

Botelho, e outros moradores da vizinhança, tinham o costume de deixar cães soltos na rua, causando diversos sobressaltos aos que transitavam pelas imediações. O periódico ainda informava que dias antes um dos cachorros avançou em direção a uma criança naquele mesmo trecho. Trata-se de uma nota interessante, além de indicar o não cumprimento da Resolução n.92, a matéria também deixou transparecer como os populares eram referenciados no jornal da situação. A vítima que foi atacada pelo cachorro de Botelho não tem sobrenome completo, trata-se de Miquellina Elias "de Tal". O uso da expressão "de Tal" para designar indivíduos que não faziam parte dos grupos abastados e influentes da capital era bastante corriqueiro nas notas do referido período.

Em maio de 1907, os redatores do jornal da situação começaram a refletir se a ação da Intendência em relação aos animais capturados seria a mais acertada. O *A Republica* ressaltava que os animais apanhados eram enviados para um depósito e, caso os donos não aparecessem para pagamento de multa, esses animais eram realocados para o outro lado do rio Potengi. Provavelmente os articulistas do *A Republica* mencionavam o que era corriqueiro diante daquela situação, mas é válido ressaltar que nem a Resolução n.4 de 1893, nem a Resolução n.92 de 1904, determinavam que os animais fossem realocados para a outra margem do Potengi em caso de não serem reclamados.

Segundo o periódico situacionista, existiam reclamações a

respeito das ações de guardas da municipalidade que tangiam os animais dos matos para as ruas objetivando sujeitar os donos à multa, já que o trânsito desses animais na área urbana sem acompanhamento era proibido. Contudo, a nota indicava que as acusações eram improcedentes, mas que cabia a Intendência modificar o sistema de cobranças de multa. Para enfatizar a necessidade de rever esse sistema, a mesma matéria destacava que cerca de trinta animais foram capturados na Praça Pedro Velho: "vaccas de leite a sahirem dos curraes em busca do pasto, gado solto vindo do matto, animaes cargueiros destinados ao serviço de tração" (*A Republica*, 31 maio 1907). Um dos donos desses animais de carga capturados pagou a multa e exigiu o recibo que "todo arrecadador de multas ou impostos deve possuir-porque tinha reclamação a fazer perante o digno presidente do governo municipal" (Idem). Todavia, mesmo diante da exigência, o arrecadador não forneceu o recibo cobrado, alegando que o documento seria entregue posteriormente, já com a assinatura do presidente da Intendência. Esse fato foi utilizado pelo jornal situacionista para destacar a necessidade da Intendência ajustar o processo de cobrança de multas referentes à captura de animais, pois não concedendo o recibo, a municipalidade não tinha meio eficiente para "fiscalizar esse ramo importante da arrecadação de suas rendas" (Idem.), destacava o jornal da situação.

Essa nota do *A Republica* pode indicar como os guardas e

fiscais também podiam utilizar-se das resoluções para conquistar ganhos particulares. Contudo, parece que a sugestão dos editores do jornal não foi seguida pelos intendentes. Em setembro de 1907, o secretário da Intendência informava aos interessados que no curral da Intendência estavam reunidos um carneiro, três vacas e um burro, recolhidos por estarem pastando livremente nas ruas de Natal. Caso os animais não fossem reclamados, no dia seguinte seriam transportados para o "outro lado do Rio Salgado" (*A REPUBLICA*, 06 set. 1907).

Em março de 1908, o jornal oposicionista criticou a ação da Intendência de proibir a existência de estábulos no perímetro urbano da cidade, bem como o trânsito de várias espécies de animais, mesmo que acompanhados de guias ou donos. Os articulistas da oposição ressaltavam que em outras capitais do país, como em Recife e no Rio de Janeiro, vacas de leite são conduzidas de porta em porta por guias, enquanto a Intendência de Natal privava os natalenses "do leite fresco saindo quentinho das têtas das vaccas" (*Diário do Natal*, 08 mar. 1908). Apesar da acusação do jornal oposicionista, não foi encontrada nenhuma resolução municipal que fizesse restrição à presença de estábulos ou ao trânsito de animais acompanhados por seus donos ou guias. A restrição existente, conforme elucidado, fazia referência ao trânsito de animais sem acompanhamento. Essa nota também indica a dificuldade da Intendência de proibir determinadas práticas que faziam parte do cotidiano natalense. Como destacou FransérgioFollis, a

criação de animais para abastecimento de carne e leite integrava a economia de subsistência que contribuía para a sobrevivência da população mais pobre. Assim, o poder público utilizando a ideologia da higienização também buscou combater os hábitos tradicionais da população que pudessem prejudicar os ideais de modernização empreendidos por esse poder (FOLLIS, 2004: 80-81). Também é possível observar que a prática de criar vacas para fornecimento de leite nas ruas da urbe continuou existindo ao longo da década de 1910. Em julho de 1915, por exemplo, o jornal *A Republica* divulgou um anúncio de venda de leite em copos na Travessa Urugayana, no bairro Cidade Alta (*A Republica*, 12 jul. 1915).

Em janeiro de 1910 as denúncias sobre os problemas gerados pela criação de animais ou pastagem dos mesmos sem acompanhamento continuaram. Dessa vez, o *A Republica* noticiou que "Domingas de Tal" tinha sido atacada por uma vaca ao transitar no bairro Ribeira. A matéria elucidou que "o animal cravou uma das pontas no baixo ventre da inditosa mulher, produzindo-lhe gravíssimo ferimento. Recolhida imediatamente ao hospital 'Juvino Barreto', Domingas está recebendo a necessária medicação, sendo o seu estado pouco animador" (*A Republica*, 25 jan. 1910). Nota-se como o jornal da situação tentava legitimar a proibição da Intendência a respeito do trânsito de animais sem supervisão pelas ruas da *urbe*, pois o desrespeito a tal norma poderia causar danos aos transeuntes, como o ocorrido com Domingas de Tal. Mais uma vez é possível observar



também como a alcunha “de Tal” era empregada pelo *A Republica* ao fazer referência a indivíduos humildes, provavelmente não se tratava de desconhecimento a respeito do sobrenome da vítima, já que o mesmo seria necessário no momento da internação no hospital Juvino Barreto. A alcunha “de Tal” pode ser um indicativo da condição de popular que Domingas carregava.

Observa-se como o problema de animais vagando soltos pelas ruas da cidade que passava por um processo de remodelação era recorrente. A Intendência de Natal não conseguia fazer cumprir uma proibição instituída desde 1893, mais um indicativo que destaca como o processo de modificação de costumes não é repentino, demanda tempo, ressaltando como a modernização conviveu com diversas continuidades. A capital que se pretendia salubre e moderna tinha que conviver com moradores que tinham o costume de usar determinadas ruas e praças como pastos de animais, que habitavam extensas propriedades, verdadeiras chácaras, possuindo chiqueiros, estábulos, e animais que costumavam pastar nas proximidades. Alguns natalenses, por sua vez, como ressaltaram os articulistas do jornal da oposição, tinham o gosto pelo leite saído quentinho das vacas, gosto esse ameaçado pelas novas resoluções instituídas.

O descumprimento e as continuidades não se referem apenas às resoluções que regulamentaram o trânsito de animais na capital. As leis municipais que faziam referência a jogos também foram constantemente desrespeitadas. A Resolução n.92

publicada em 1904 determinava em seu Capítulo III do título V, multa de 50.000 a 100.000 réis, além das penas presentes no Código Penal, para os indivíduos que mantivessem “casa de tavolagem, onde habitualmente se reúnam pessoas, embora não paguem entrada, para uso de jogos de azar, ou estabelecel-os em lugar frequentado pelo publico” (A REPUBLICA, 14 maio-14 jun. 1904). Os que fossem encontrados jogando deveriam pagar multa entre 10.000 a 20.000 réis. Os sujeitos que possuíssem casas de jogos lícitos também poderiam ser condenados a pagar multa, caso não tivessem a licença da Intendência. A Resolução n.92 instituída como jogos lícitos aqueles em que “o ganho e perda não dependam exclusivamente da sorte” (Idem.).

A Resolução n.92 de 1904 foi a primeira lei municipal do período republicano a determinar multas para jogos considerados ilícitos na capital. Todavia, no período imperial, o Código de Postura de 1877 já previa multas para jogos considerados ilícitos em Natal. De acordo com a referida lei, jogar valendo dinheiro cartas ou qualquer outro objeto, “jogos de paradas, arcos, sortes, roda de fortuna, dados e outros semelhantes, em casas cujos donos percebão estipêndios a títulos de barato” (COLLECCÃO, 1882, p. 18) implicaria multa de 15 a 30 réis e oito dias de prisão a cada jogador, sócio, caixeiro dos donos e dono das casas. Assim, desde os idos de 1877 jogos envolvendo a sorte eram prática proibida em Natal.

Matérias do periódico *A Republica* denunciaram como os jogos ilícitos, mesmo diante de leis

municipais que instituíaam multas para os praticantes, eram realizados em Natal. Em maio de 1900, o jornal da situação informava a ação do Chefe de Polícia da cidade, que apreendeu fichas e baralhos em várias casas de jogos. Os articulistas do jornal da situação destacaram a importância dessa ação, pois consideravam que o "vício de jogo está se espalhando de maneira horrorosa por esta capital" (*A Republica*, 15 maio 1900), sendo fundamental acabar com o que concebiam como "uma das peores lepras sociais que conhecemos" (Idem.). Em agosto de 1902, várias matérias do *A Republica* denunciavam os nomes dos envolvidos nos jogos existentes nas "espeluncas das ruas S. José e Meio, travessas Ulysses Caldas e Riachuelo" (*A Republica*, 06 ago. 1902). A matéria destacava que, caso a Polícia quisesse fazer um "saneamento", teria informações sobre "9 José, 3 Joãos, 1 Francisco, 14 pés rapados".

É possível constatar como o jornal pretendia desqualificar aqueles que estavam descumprindo as regras referentes aos jogos envolvendo sorte. Eram "pés rapados", indivíduos humildes, que não compartilhavam os ideais daqueles envolvidos no processo de transformação da urbe. Eram Josés, Joãos e Franciscos, populares, com sobrenomes simples ou desconhecidos, que não eram mencionados no jornal. No dia 08 de agosto, mais nomes foram acrescentados. Dessa vez, o *A Republica* especificava os nomes dos envolvidos em cada rua e o tipo de jogo que praticavam:

*Fillipe Camarão*: casa de Francisco Alexandre; ahi corta-se de uma forma barbara o baralho, sendo de preferencia escolhido o *lasquinet*.

*Bica da Telha*: casa de Antonio Praça e Manue Caetano, pucha-se o *bode* desde o alvorecer do dia até alta noite.

*Cajueiro*: casa de Luiz Costa, conhecido por Luiz Cotó ahi joga-se tudo.

*Morcêgo*: casa de Balbino Bezoura (livra!) esta é uma especie de *collegio*, porque a meninada habilita-se em tudo, desde o vispora, de tres cartões por um vintem até o *sete e meio* de cruzado.

Rua do *Queimado*, no bairro da Ribeira: ahi até as saias entram na danã, e sentadinhas em esteiras, vão entrando no bôlo.

Travessa *Bicca da Telha*, casa de Luiz Mathias; ahi só não se joga Bilhar.

Para concluir: até na mata de *Bicca*, conhecida por mata das *Carapebinhas*, o jogo desfralda o seu estandarte.

E a policia que cumpra o seu dever, dando caça a esses tratantes (Idem.).

O trecho transcrito demonstra como o jornal *A Republica* tinha a preocupação de mostrar-se como um veículo de ligação entre população e administração. Dessa vez, destacava que a divulgação das listas dos envolvidos em jogos era voltara para facilitar a ação das autoridades policiais. Nota-se ainda como os jogos ilícitos ocorriam em diversas áreas da capital, até mesmo nos bairros urbanos centrais como Ribeira e Cidade Alta.

Em dezembro de 1902, o *A Republica* destacou como a prática de jogos era prejudicial, podendo causar conflitos e ferimentos. O jornal denunciava a ação de Joaquim Pedro da Luz que, armado de navalha, feriu

um praça do Batalhão de Segurança no rosto. O crime ocorreu na casa da vítima, por "ocasião de um jogo de 31, a 100 reis, que alli havia e em que tomaram parte, além do ofendido e o ofensor, o pedreiro João de Tal, e João Alves de Almeida" (*A Republica*, 02 dez. 1902). Mais uma vez os envolvidos no conflito que começou por ocasião de prática de jogo ilícito, como o periódico situacionista fazia questão de reforçar, eram populares, uma praça, um pedreiro, um "João de Tal".

Mesmo após a promulgação da Resolução n.92 em 1902, os jogos proibidos continuaram ocorrendo na capital. Em 1907, o *A Republica* denunciou a existência de vendas e casas de jogos ilícitos na região do Passo da Pátria (*A Republica*, 26 out. 1907). Três dias após tal denúncia, o delegado de Polícia da Cidade Alta informou que tomou as providências necessárias, tendo aproveitado a ocasião para acabar "igualmente com as bancas de jaburus - reincidentes como o diabo!- do becco da lama e da Travessa Ulisses Caldas" (*A Republica*, 29 out. 1907). Em julho de 1909, um novo conflito envolvendo a prática de jogos ilícitos foi denunciado. Tratava-se da disputa entre "Arthur de tal", conhecido por Athur de Candido, e "Gorgonio de tal". Gorgonio esfaqueou Arthur após discutirem por questões de jogo. O subdelegado de polícia da Cidade Alta ordenou a prisão de Gorgonio, que se evadiu do local. Arthur foi medicado e, em seguida, recolhido à cadeia pública (*A REPUBLICA*, 05 jul. 1909).

Em agosto de 1914, o *A Republica* chamou atenção do delegado de Polícia do primeiro distrito, Odilon Garcia Filho, "para

uma escandalosa jogatina de bozo, no antigo chafariz da rua Voluntarios da Patria, onde todos os dias se reúnem vários garotos para a pratica daquele vicio" (*A REPUBLICA*, 01 ago. 1914). Dois dias após a publicação dessa denúncia, Odilon Garcia escreveu à redação do *A Republica* informando que tomou providências a respeito da jogatina existente no chafariz da Rua Voluntários da Pátria, na Cidade Alta. O jornal da situação também fazia questão de publicar as notas das autoridades policiais, demonstrando como esse órgão estava desempenhando o seu papel.

Essas notas de jornal demonstram como o *A Republica* vinculava os populares a práticas ilícitas, arruaças e violência. Certamente os jogos envolvendo a sorte também eram praticados entre os mais abastados e influentes da capital, entre os que integravam a rede de poder que dominava a política local. Contudo, as diversas notas que permeavam os jornais da situação faziam questão de ressaltar como os jogos ilícitos eram recorrentes entre os populares, "pés rapados", "joãos e franciscos", entre gente capaz de deixar-se levar por disputas e cometer atos de violência. Dentro da ideia de uma cidade salubre, higiênica, saudável, não seria permitido a manutenção e a propagação do vício. Notícias de indivíduos abastados e influentes frequentando essas casas de jogos ilícitos eram praticamente inexistentes no referido periódico. A modernização da cidade deveria passar pela modificação desses comportamentos, era preciso reforçar como os jogos ilícitos faziam aflorar

atitudes indesejadas entre os populares. A medicalização da cidade passava também pela reforma dos costumes, era preciso denunciar essas ações que iam de encontro ao projeto dos grupos responsáveis pela administração da urbe, por isso as constantes notícias de indivíduos humildes, pobres, “pés rapados” envolvidos nessas atividades, e quase nenhuma referência a indivíduos de prestígio participando de tais jogos.

## **Vinculando criminalidade à pobreza**

A modernização em processo também deveria culminar com uma cidade segura, era preciso agir diante dos diversos tipos de crimes que perturbavam a ordem. Diariamente os jornais, sobretudo o *A Republica*, publicavam notícias de crimes, roubos, assassinatos, furtos, e de outros tipos de desordens e delitos que ocorriam principalmente nas áreas suburbanas da cidade e eram cometidos por populares. É possível observar como as matérias indicavam a tentativa do jornal da situação de difundir a ideia de que o indivíduo pobre, vivendo em condições e ambientes miseráveis, sujos e perigosos, poderia adquirir propensão ao crime<sup>6</sup>. Nesse sentido, a polícia tinha um importante papel, deveria ser “agente ativo no cerco à cidade suspeita, na contenção da pobreza suspeita, propensa ao crime, e na perseguição de suas práticas, hostis à moral, à ordem e ao ideal civilizatório que os grupos letrados buscavam cultivar” (ARRAIS, 1998: 75).

Eis, então, mais uma forma de tratamento dado aos populares.

Aqueles que ameaçavam a ordem e o processo de remodelação urbana deveriam ser recolhidos, os loucos deveriam ser isolados em hospitais ou despachados para o outro lado do Rio Salgado, os retirantes precisavam integrar as comissões de trabalho ou embarcar nos navios para o norte do país, e os perigosos deveriam ser trancafiados no presídio, era preciso garantir a imagem de uma capital modernizada e civilizada. A Secretaria de Polícia divulgava diariamente os nomes dos indivíduos detidos a cada semana e os crimes cometidos. Entre os delitos mais recorrentes estavam: ofensa à moral pública, ação turbulenta, arrombamento, gatunice, distúrbios e embriaguez. Essas notas eram, em sua maioria, genéricas, o que dificultava a identificação direta do crime. Afinal, distúrbios, turbulências, gatunice e perturbação à moral pública poderiam englobar diferentes tipos de ação, não deixando explícito o tipo de delito cometido. Quando os crimes eram listados nas notas da Secretaria de Polícia ficava difícil saber de fato a ação do indivíduo detido.

Muitos delitos eram descritos de forma minudente nas colunas dos jornais, fornecendo mais informações do que os crimes listados nas notas da Secretaria de Polícia. Em junho de 1901, por exemplo, o jornal da situação mencionou um crime ocorrido na Rua Visconde do Rio Branco, na Cidade Alta. A matéria destacou que foi encontrada “num barril enterrado no quintal, cheio de matérias feças, uma creançarecém nascida, já quase asfixiada. Recaindo logo suspeitas numa creada da caza, de nome Anna Justina da Conceição, que se

<sup>6</sup> Sobre associação semelhante entre criminalidade e pobreza ocorrida em Recife entre as décadas de 1910 e 1920, ver: ARRAIS, Raimundo. *Recife, culturas e confrontos: as camadas urbanas na campanha Salvacionista de 1911*. Op. cit., p.72-75.

mostrava muito pálida, foi detida pelas pessoas presentes" (*A Republica*, 18 jun. 1901). A criança foi encontrada no quintal da casa de Francisco Lagruta, dono de uma fábrica de sapatos na Cidade Alta. Em interrogatório, Anna Justina declarou ser "orphan de pae e mãe, natural de Goyanna, 24 annos, solteira, creada do sr.Lagruta, sem ordenado, somente pelo comer e vestir" (idem.). Justina declarou que deixou a criança no barril da latrina por estar envergonhada, e que seus patrões não sabiam da gravidez, afirmando ainda que o pai da criança "era um tal de João, de Macahyba, que foi o autor da sua deshonra"(Idem.). Os articulistas do *A Republica* destacaram que a polícia deu prosseguimento a um rigoroso inquérito.

Essa tentativa de infanticídio também foi tema de uma capetada de Lulu Capeta, que ressaltou que a mãe "desnaturada e perversa, que atirou para dentro do barril de excrementos o fruto de sua semvergonhesa" (*A Republica*, 18 jun. 1901), merecia levar "uma dúzia de bolos puxados" (Idem.). Essas matérias são capazes de elucidar o vínculo entre criminalidade e pobreza que o jornal *A Republica* muitas vezes tentava propagar. Anna Justina cometeu um crime, tentativa de infanticídio. As notas tentavam destacar que o crime foi impulsionado pela condição da infratora. Anna era pobre, não recebia ordenado, e foi desonrada por um "tal de João". Lulu Capeta, pseudônimo de José Mariano Pinto, tentava ainda enfatizar a perversão da infratora, sugerindo o

espancamento da mesma como forma de punição.

Ainda em junho de 1901, o *A Republica* denunciou um conflito protagonizado na ladeira do Passo da Pátria, em uma casa de jogo. O indivíduo conhecido por Zumba de Mello "já muito celebre pelas suas constantes arruaças e crimes, fez um tremendo mormasso, resultando sahirem diversas pessoas contundidas de cacete, e um individuo com uma furada no braço" (*A Republica*, 26 jun. 1901). A matéria elucidou ainda que Zumba tinha saído da cadeia pública da capital recentemente e que a Polícia deveria "abrir o olho" em relação ao denunciado. Nota-se como os conflitos descritos pelo jornal oposicionista envolviam populares. Apesar da tentativa de infanticídio narrado ter ocorrido no bairro Cidade Alta, área central de Natal, sua praticante era uma popular, uma criada. Zumba possivelmente também era um popular, uma vez que seu nome completo não foi divulgado e ele estava frequentando uma casa de jogo localizada em uma área pobre da cidade, que posteriormente seria o bairro Passo da Pátria.

Em algumas ocasiões os natalenses enviavam à redação do *A Republica* reclamações sobre seus vizinhos, solicitando ao Chefe de Polícia que resolvesse os problemas denunciados. Em junho de 1900, por exemplo, moradores da Rua 21 de Julho, na Cidade Alta, reclamaram das ações recorrentes de Joaquina Cassiano que "dia e noite, insulta-os, e até ao seu próprio marido, com palavras immoraes" (*A Republica*, 06 jun. 1901.). Os moradores

solicitavam ao Chefe de Polícia que tomasse as medidas necessárias para que “seja respeitado o decoro das famílias vizinhas daquela mulher” (Idem.). É possível observar como a Polícia não era apenas cobrada ou acionada em ocasião de roubos, furtos, assassinatos. Para os que escreviam ao jornal *A Republica*, era também atribuição da Polícia garantir o decoro das famílias em todos os sentidos, mesmo em se tratando de ofensas verbais.

As infrações também envolviam furtos de animais na zona urbana da capital, como o denunciado em janeiro de 1902, ocorrido na Rua Felipe Camarão. Nessa ocasião, um peru, um galo, “uma grande quantidade de galinhas além de diversas peças de roupas” foram furtadas (*A Republica*, 14 jan. 1902). Essa nota também demonstra como parte da população que morava na zona urbana de Natal tinha o costume de criar animais em seus quintais. Em junho de 1902, na coluna *Pela Cidade*, o *A Republica* tentou esboçar uma espécie de cartografia do crime em Natal, destacando os três pontos “onde a língua, as armas e a cachaça estão elevadas à ultima potencia do grau” (*A Republica*, 30 jul. 1902). Os três pontos elencados foram: Salgadeira, Saúde, apelidada pelo povo de Canudos, e Alecrim. A Salgadeira estava localizada ao final da Rua Santo Amaro, no bairro da Ribeira (*A REPUBLICA*, 11 abr. 1902); a Rua da Saúde correspondia a uma região de Cidade Nova (*A Republica*, 19 nov. 1903); já o Alecrim possuía uma porção de área correspondente ao bairro Cidade Alta e outra aos subúrbios.

A referida matéria ainda ressaltou um exemplo de conflito existente na Rua do Alecrim, entre Bellarmino Borges e Francisco de Oliveira. Borges plantava “girimús, feijão de corda e de manteiga e outros legumes” (*A Republica*, 30 jul. 1902) em um terreno de sua propriedade na referida rua, e Oliveira, por ter desavenças com Bellarmino, “levantava-se ao primeiro cócorôcou do gallo e abalava p’ro cercado dos Borges, de foice em punho, e toca a destruir aqui e ali” (Idem.). Após o conflito, que contou com o envolvimento da Polícia, Oliveira foi preso e Bellarmino continuou com suas atividades. Em 1902, a Rua do Alecrim integrava o bairro Cidade Alta, era, portanto, área urbana de Natal. Bellarmino e Oliveira provavelmente eram populares que subsistiam com plantações de legumes e feijão, conforme indicado na nota do periódico situacionista. Sendo assim, é válido observar como os moradores abastados e influentes da capital do Rio Grande do Norte também conviviam com sujeitos simples, que cultivavam seus roçados na área urbana de Natal.

De fato, conforme elucidado na matéria da coluna *Pela Cidade*, vários conflitos ocorriam nos três lugares mencionados. Em fevereiro de 1903, na Rua da Saúde foi desencadeado novo conflito. Dessa vez, Henrique de Jesus, morador da Rua Felipe Camarão, e João de Jesus, negociante no Mercado Público, procuraram Miguel Boi, que morava na Rua da Saúde, e “surraram-no ferozmente com duas peias de cola” (*A Republica*, 05 fev. 1903). A matéria elucidava que a briga

ocorreu “por questões de família” (Idem.), já que Miguel Boi era cunhado dos infratores. Na ocasião do conflito, o Capitão Miguel Seabra deu voz de prisão aos envolvidos, que armados “de faca, espada o revolver, não atenderam àquele oficial, correndo em direção ao Monte, onde tiveram a audácia inqualificável de penetrar na casa de residência do coronel Joaquim Manoel, que estava deshabitada” (Idem.). A nota destacou que a Polícia perseguiu os envolvidos no conflito e conseguiu prendê-los. Observa-se o desenrolar de um conflito que foi iniciado na Cidade Alta e concluído na região do Monte, em Cidade Nova. Até mesmo a casa do presidente da Intendência, que nesse período estava fora de Natal, foi invadida.

A Rua do Alecrim também era utilizada como esconderijo pelos infratores mencionados no jornal da situação. Em julho de 1903, Francisco Praça, conhecido como Nico Soé, músico do Batalhão de Segurança, raptou “a menor Pulcheria Pautilia Cavalcante, filha de Nicolau do Carmo Cavalcante, já falecido, e Mirandolina Teixeira de Cavalcante, retirando-a da casa de sua mãe, em uma das ruas do bairro da Cidade Nova, indo depositá-la em uma casinha á rua do Alecrim” (*A Republica*, 07 jul. 1903). A matéria informava que a mãe de Pulcheria foi procurar pela filha na casa da Rua do Alecrim, mas não obteve êxito, por isso denunciou Francisco à Polícia, que requisitou a prisão preventiva do praça ao seu comandante. Em dezembro do mesmo ano, o *A Republica* noticiou um assassinato ocorrido no Paço da Pátria, quando

“José Paulo da Costa, vulgo José Boi, por motivos de ciúmes, travou-se de razões com Manuel Francisco de Souza, vibrando-lhe nesta ocasião diversas cacetadas, que lhe produziram a morte instantânea” (*A Republica*, 07 dez. 1903). O assassino foi preso em flagrante. Tem-se mais uma tentativa de vincular determinadas regiões da capital à existência de crimes e delitos.

Em novembro de 1908, o jornal oficial destacou outro delito envolvendo populares, dessa vez a situação ocorreu no bonde número 2 da Companhia Ferro Carril, quando o referido transporte estava dirigindo-se ao bairro Cidade Alta. Joaquim Laiala, catraieiro, queria embarcar no bonde com uma caixa de cerveja. O condutor avisou que não era permitido o embarque de indivíduos portando bebida alcoólica e “passageiros protestaram contra semelhante ousadia, exigindo que o bonde fosse tocado a frente” (*A Republica*, 14 nov. 1908). Diante da recusa do condutor e dos protestos dos passageiros, o catraieiro “empunhando uma respeitável lambedeira” (idem.) destacou que se não permitissem o seu embarque ele logo mostraria “como era homem” e usaria violência. A polícia estava passando pela região e conseguiu desarmar Laiala. Ainda em meio à confusão, apareceram operários do *A Republica* na região do conflito e garantiram que a caixa de cerveja de Laiala era uma encomenda destinada a apresentar um dos colegas. Laiala conseguiu evadir-se e o presente não foi recuperado. Essa nota pode elucidar como o bonde, conforme anunciado no tópico anterior, era

frequentado tanto pelos que ocupavam posição de destaque na sociedade local, como também por populares como Laiala, um catraeiro que se envolvia em conflitos pela *urbe*.

Em janeiro de 1909, moradores da Rua Mossoró, na Cidade Nova, escreveram à redação do *A Republica* denunciando um "desabusado samba que aos domingos costumam fazer certos indivíduos em uma casa" (*A REPUBLICA*, 18 janeiro 1909) na referida rua. É possível notar como manifestações populares não deixaram de existir no bairro Cidade Nova, ainda em 1909 moradores denunciavam a existência de sambas, mostrando como o bairro não foi habitado apenas pelos mais abastados e influentes de Natal.

Em janeiro de 1911, o jornal *A Republica* publicou a solicitação de natalenses para que o Chefe de Polícia reparasse "o mau habito de pessoas que andam á noite, em verdadeira vagabundagem, a dar tiros de revolver pelas ruas desta cidade" (*A Republica*, 27 jan. 1901). Esses disparos já atravessaram paredes de taipa de residências da capital e deixaram doente "uma pobre mulher que devido ao grande susto abortou hoje, pela manhan, uma creança de poucos mezes" (*Idem.*). Em fevereiro do mesmo ano tem-se a publicação de mais reclamações sobre "os moços que andam pelas ruas a dar tiros de revolver, causando grande pânico nos moradores da cidade" (*A Republica*, 13 fev. 1911). Alguns dias após essa segunda reclamação, Domingues Carneiro, chefe da Polícia, publicou uma nota no jornal oficial

destacando que já tinha tomado as providências necessárias para acabar com o que denominava de "abuso praticado por indivíduos desocupados, os quaess já conhece pelos seus próprios nomes e se acham sob comando da Policia" (*A Republica*, 19 fev. 1911). Mais exemplos de como os crimes existentes na capital ou eram associados a indivíduos que exerciam profissões humildes ou aqueles adjetivados de "vagabundos", exemplificando a ideia de que indivíduos sem ocupações, sem trabalho, também eram potencialmente perigosos.

Em julho de 1916, o *A Republica* destacou que várias residências da capital estavam sendo assaltadas por um "mysterioso individuo de côr preta, segundo afirmam, e que ha conseguido por em pratica diversos furtos de dinheiro e objetos" (*A Republica*, 28 jul. 1916). O periódico solicitava que a população natalense tivesse confiança na ação das autoridades policiais locais "activas como teem sido e serão na perseguição aos que se constituem o terror dos centros adeantados e populosos" (*Idem.*). Nota-se como o periódico oficial fazia questão de ressaltar como a capital norte-rio-grandense deveria ser enquadrada na lista dos centros adiantados do país, mais um indício que atesta como o referido periódico legitimava as ações administração local e de suas diversas instâncias de poder.

Em setembro de 1919, as páginas do periódico situacionista destacaram um rapto ocorrido em São Gonçalo, cidade próxima à capital, mas que teve



prosseguimento em Natal. De acordo com a matéria publicada, Maria Rosa, de 17 anos, filha de Maria Joanna da Conceição, foi raptada por José Rodrigues, "ex-palhaço do 'Circo de Illusionismo', de propriedade do sr. Bento de tal, que há pouco se exibiu nesta cidade. O palhaço quis fazer *pilha* com a pequena de quem era noiva, deflorando-a em Igapó e trazendo-a, depois, para o Alecrim" (*A Republica*, 04 setembro 1919). Posteriormente, por dificuldade de alugar uma casa em Natal, Rodrigues evadiu-se e a Polícia continuava a sua procura. A referida nota demonstra mais um crime denunciado no *A Republica* com a participação de um popular, um palhaço que tinha dificuldades para alugar residências em Natal. A primeira opção encontrada foi esconder-se em uma residência no bairro do Alecrim, área desprestigiada da cidade.

O *A Republica* não era o único jornal natalense que publicava notícias de brigas, assassinatos, raptos, roubos de animais, entre outros delitos praticados nas ruas da capital. O jornal oposicionista *Diário do Natal* também descrevia em suas publicações diárias notícias de crimes praticados por populares. Contudo, é possível perceber no *Diário* uma crítica direcionada aos gestores ou órgãos locais quando descrevem os crimes cometidos na cidade. Assim, as matérias indicam que o objetivo do *Diário* com as denúncias não era apenas elaborar uma cartografia da violência em Natal, elencando bairros potencialmente perigosos ou vinculando pobreza à criminalidade. Os redatores do *Diário* tencionavam mostrar como os delitos cometidos

em Natal também tinham relação com os problemas políticos que o estado e a capital enfrentavam e com a ineficiência da polícia. Assim, em fevereiro de 1906, o *Diário* destacou que uma mulher de nome Maria, casada com Silvestre de Tal, comerciante da Ribeira, morreu envenenada. Maria foi sepultada "sem nenhuma providencia da policia, ficando, por apurar, si o seu envenenamento foi por ella praticado, em acto de desespero, ou si outro foi o seu autor" (*Diário do Natal*, 13 fev. 1906.). Para os articulistas da oposição, a polícia demonstrava a sua ineficiência em casos como esses.

Em maio de 1906 tem-se nova crítica à atuação da polícia, o periódico de oposição destacou um grande assalto ocorrido na cidade, em que cinco casas comerciais, entre a Cidade Alta e a Ribeira, foram arrombadas e saqueadas. Os redatores concluíram que a ação foi promovida por uma quadrilha, "e dela, no entanto, a policia não dá noticia. Onde estariam os *policimen*? Guardando, sem duvida, s. majestade Sr. Lyra, que à noite tem muito medo de almas do outro mundo" (*Diário do Natal*, 13 maio 1906.). O tom sarcástico do periódico da oposição é revelador da crítica direta do jornal ao policiamento da capital. Para os oposicionistas, o crime ocorreu por falta de policiamento nas ruas, e essa ausência de policiais na *urbe* era ocasionada pelo deslocamento dos mesmos para proteger as propriedades do então governador Augusto Tavares de Lyra. Sendo assim, o *Diário* acusava o governo de utilizar a força pública para fins

privados, ação responsável pela ampliação do número de crimes em Natal.

Outras matérias do jornal da oposição denunciavam a forma violenta com que os policiais abordavam os indivíduos envolvidos em delitos pelas ruas da capital. Em julho de 1906, Neto, em sua coluna *De meu canto*, destacou que a polícia estava usando “torturas da Inquisição” (*Diário do Natal*, 18 jul. 1906). Outra matéria publicada no mesmo mês reforçava a denúncia de Neto, destacando que “práticas da Inquisição” foram praticadas contra um rapaz acusado de cometer furto, que foi detido “para averiguações policiaes e remetido para o quartel do batalhão de segurança, onde foi submetido aos maiores suplícios – açoites, anginhos etc de ordem das autoridades” (*Diário do Natal*, 19 jul. 1906). A mesma matéria ainda comentou a mensagem do governador Augusto Tavares de Lyra, que elucidou ter conseguido manter a ordem e a segurança pública, como podiam atestar as estatísticas. Os redatores do *Diário* criticaram essa parte da mensagem de Lyra:

Os crimes não teem diminuido, e, muito pelo contrario, vão aumentando todos os dias no interior, devido a impunidade. Em geral as nossas autoridades, quer policiaes, quer judicarias – são nesse particular de um relaxamento ao extremo. Os chefes locais, com raras excepções, são por sua vez um estorvo a acção da justiça – não consentindo absolutamente que aquelles que procuram a sua protecção, muito embora criminosos perversos, sejam punidos. O decrescimento dos julgamentos de crimes no Superior Tribunal, demonstrando

pela Estatística do sr.dr. Augusto Lyra, não prova absolutamente diminuição dos crimes cometidos e sim a falta de processos para a sua punição. Aqui na capital o zelo e criterio das autoridades policiaes – tem se manifestado pelos absurdos de toda ordem por ellas commettidos. – De vez em quando este <<Diario>> vae denunciando as brilhanturas da policia.

O trecho da matéria transcrito indica como o *Diário* culpava, mais uma vez, os gestores locais pela criminalidade da cidade. De acordo com os articulistas desse periódico, a mensagem do então governador falseava dados, pois os crimes continuavam existindo, mas não eram investigados, não eram levados à julgamento. Sendo assim, de acordo com o periódico oposicionista, as estatísticas de Lyra eram suspeitas e encobriam a impunidade que permeava a gestão local.

Os articulistas do *Diário* também denunciavam crimes de indivíduos de destaque na sociedade natalense. Em 1908, por exemplo, o referido periódico publicou várias notas destacando um crime de defloramento que teria sido praticado por Antonio Polidrelli, engenheiro italiano que foi contratado pela Intendência Municipal no início do século XX para elaborar um plano de arreamento do solo para o bairro Cidade Nova em 1904 e a planta dos três bairros urbanos existentes na capital naquele período (SIQUEIRA, 2014: 99). Segundo o jornal oposicionista, os crimes de defloramento estavam multiplicando-se na cidade “devido a proteção escandalosa dispensada a alguns ds. Juans da terra, e também ao pouco

caso que, em geral ligam as nossa autoridades a esses crimes, resultando dahi serem [...] atiradas á prostituição infelizes filhas do povo” (*Diário do Natal*, 17 jun. 1908). O periódico apontava que a *Gazeta do Comercio* já tinha denunciado o crime cometido por Polidrelli e que o exame médico realizado na vítima confirmou a existência do delito. A vítima era “menor de 14 annos, cremos que orphã, e pessoa miserável na conformidade da lei” (idem.), apontavam os articulistas do *Diário*. A prisão preventiva de Polidrelli foi determinada, mas, segundo a referida matéria, o mesmo evadiu-se:

Ante-hontem Polidrelli passou em S. José, no trem horário da *Great Western*, fugindo para o sul. Na noite de domingo pela 2ª feira a sua bagagem foi retirada da Intendencia Municipal, onde abusivamente morava, constando-nos que acompanhada pelo fiscal do 1º districto, o qual mais tarde foi encontrado á cavalo com o mesmo Polidrelli – que, provavelmente se dirigia para o Pitimbú, onde deve ter tomado o trem.

E’ corrente também que o presidente do governo municipal lhe concedera três meses de licença para gosar-a onde lhe conviesse.

Esses factos demonstram até a evidencia que a fuga de Polidrelli foi resolvida de acordo cm os seus altos protectores.

Ao dr. Alberto Maranhão não podia ser extranho o facto da licença, porque na Intendencia Municipal não se move uma palha sem o seu consentimento. Si S. Exa. consentiu nessa licença commetteu um actocensuravel, reprovado pela moral administrativa. O procedimento de S. Exa. desde que chegou ao seu conhecimento o crime de

Polidrelli, que não é mais o 1º nem o 2º, era mandar que o presidente do governo municipal o demittisse immediatamente de engenheiro da Intendencia a recomendar as autoridades o cumprimento exacto da lei, alvitando mesmo ao promotor, que é sobrinho ou ao delegado, que é seu official de gabinete, a requisição da prisão preventiva daquele delinquente, ou ao menos recomendar toda a vigilância para não deixal-o escapar-se.

Mas assim, não quis S. Exa., fazer, perdendo um bom ensejo de dar um alto exemplo de moralidade, concorrendo para a punição de um crime execrando para o qual todo o rigor da lei é pouco, atento as suas consequências. [...] E preciso não haver com essa casta de criminosos contemplações de espécie alguma por parte dos poderes públicos.

O caso Polidrelli impressionou desagradavelmente a nossa sociedade.

Ao governo do dr. Alberto Maranhão cabe a responsabilidade da fuga do criminoso.

O trecho transcrito demonstra como o *Diário* responsabilizava o governo estadual e municipal pela fuga de Polidrelli. De acordo com o referido periódico, o agrimensor italiano possuía diversas regalias na Intendência, que concederia licença no período em que ele estivesse afastado da capital, mesmo existindo uma ordem de prisão preventiva contra o italiano. O *Diário* também acusou o então governador, Alberto Maranhão, de interferir de forma direta na municipalidade, tendo sido conivente com a licença concedida a Antonio Polidrelli. Tem-se mais uma matéria denunciando a criminalidade em Natal, mas destacando um delito

praticado por um indivíduo bem relacionado na capital, que tinha nome, sobrenome e profissão de destaque, sendo, de acordo com o periódico oposicionista, protegido por aqueles que administravam a capital.

As notas destacando o crime de Polidrelli indicam como o enfoque do *Diário* ao destacar os delitos cometidos na capital era diferente do que seguia o jornal oficial do Partido Republicano Federal do Rio Grande do Norte. Para os redatores da oposição, o objetivo não era fazer uma cartografia do terror, destacar áreas potencialmente perigosas, habitadas por gente pobre e em condições insalubres. Os indícios presentes nas notas do *Diário* sugerem que o corpo editorial deste jornal tinha a pretensão de demonstrar como os crimes cometidos nas ruas da *urbe* eram, acima de tudo, uma questão política; ocorriam pelo descaso das autoridades que administravam a capital e o estado; refletiam o desvio de verbas e de forças públicas para iniciativa privada; demonstravam como os grupos que ocupavam o poder local eram negligentes e responsáveis por todos os delitos e crimes que aconteciam na cidade.

Antes de o crime ser divulgado em 1908, o *Diário* já tinha publicado anteriormente críticas ao agrimensor italiano. Em outubro de 1904, por exemplo, o periódico oposicionista criticou o contrato da Intendência celebrado com Antonio Polidrelli para fazer o calçamento de algumas ruas de Natal (*Diário do Natal*, 20 out. 1904). O jornal da oposição destacava que existiam necessidades mais urgentes na capital, mas as autoridades locais

preferiam “deixar morrer de fome um povo inteiro, às suas vistas, nas praças publicas, - para construir” (*Diário do Natal*, 13 out. 1904) e dar prosseguimento ao processo de transformação da cidade. Em 1907 o mesmo periódico chamava Polidrelli de “parasita dos cofres municipais” (*Diário do Natal*, 14 julho 1907), que teria residência gratuita por “aboletar-se na casa da Intendência” (Idem.), denúncia que reapareceu no trecho transcrito da matéria de 1908.

O *Diário* continuou acompanhando a resolução do caso de defloramento envolvendo Antonio Polidrelli. Alguns dias após a primeira denúncia, o periódico da oposição destacou que existiam boatos de que Polidrelli tinha sido preso no Recife (*Diário do Natal*, 21 jun. 1908). Contudo, a notícia da prisão do agrimensor italiano não procedia. No dia 27 de junho de 1908, o *Diário* transcreveu trechos do jornal pernambucano *Provincia* destacando que a polícia de Recife “teve sciencia de que o criminoso havia tomado passagem para a Europa, no paquete Asturias. O capitão Balbino de Araujo, chefe da policia marítima, recebeu ordem para prender Polidrelli, não encontrando-o a bordo daquele paquete” (*Diário do Natal*, 21 jun. 1908).

Em julho de 1908, na coluna *De meu canto*, Neto satirizava a fuga de Polidrelli, que teria sido facilitada pelos que ocupavam cargo na administração estadual e municipal, ressaltando que a Polícia “trabalhou com interesse inesperado... expediu agentes policiais em diligencias secretas e fez logo proceder a um rigoroso inquérito... E tão felizes, e tão prudentes e sabias foram as

medidas tomadas neste sentido que Polidrelli, afinal fugiu... para longes terras..." (*Diário do Natal*, 01 jul. 1908). No dia 11 de julho do mesmo ano, Neto satirizou a demissão de Polidrelli publicada no *A Republica*. De acordo com o autor da coluna *De meu canto*, mesmo com a demissão seria "possível que o egrégio povoador ainda volte por aqui e se arranje pela Municipalidade... [...] O Brasil é boa terra e tem oligarcas á Maranhão [...] Um paiz deste é uma maravilha" (*Diário do Natal*, 11 jul. 1908).

Observa-se como a nota a respeito do defloramento que teria sido praticado por Polidrelli teve grande repercussão no jornal da oposição, que publicou até mesmo transcrições de matérias que circularam em periódicos pernambucanos. O *Diário* pretendia vincular os administradores locais à criminalidade existente na cidade.

Em agosto de 1909, o *Diário* voltou a citar casos de crimes cometidos na capital por falta de policiamento. Dessa vez, os opositoristas denunciavam o roubo ocorrido na venda de Antonio Bezerra de Medeiros, situada à Rua Voluntários da Pátria. Os criminosos apagaram os lampiões da rua e arrombaram a porta do estabelecimento levando vários produtos e pertences pessoais de Medeiros. Os articulistas do *Diário* criticaram a falta de ronda de policiais nas ruas da capital, destacando ser inadmissível que "ás 10 horas da noite se apaguem as luzes de uma rua no centro da cidade, se arrombem portas de um estabelecimento e se carreguem as suas mercadorias. O que faz a

polícia?" (*Diário do Natal*, 18 ago. 1909). Como verificado, para os articulistas da oposição a criminalidade não seria propícia em ambientes insalubres no que tange às condições de higiene. A insalubridade que proporcionava a criminalidade, para o *Diário*, era a associada às práticas republicanas desenvolvidas pelos Albuquerque Maranhão e sua rede de parentela e influência.

### **Considerações finais:**

As várias matérias sobre acidentes, desapropriações, crimes, descumprimento de resoluções analisadas ao longo do texto são capazes de demonstrar como o processo de modernização de Natal implementado nas primeiras décadas do século XX foi limitado, atingindo determinados grupos sociais e convivendo com várias continuidades. O esquadrinhamento do espaço urbano previsto pelos administradores também não foi implementado na íntegra. As notas destacando a presença de habitações humildes, criação de animais, vendas de leite e ovos, festejos populares e outras manifestações dos grupos populares e que não estavam ligados diretamente às redes de poder que dominaram a política local, mesmo em bairros considerados modernos, salubres e destinados aos mais abastados e influentes, também indicam como as fronteiras impostas pelo poder público foram desrespeitadas ou desviadas por determinada parcela da população natalense.

Assim, este texto dedicou-se a demonstrar como a cidade pensada e planejada pelos grupos que

assumiram o poder nas primeiras décadas do século XX no estado e na capital também foi praticada por aqueles que ficavam à margem, que não ocupavam posições de destaque nas variadas atividades desenvolvidas na cidade, que tinham seus nomes acompanhados pela alcunha "de Tal", que permeavam as notas policiais. O poder local, utilizando o jornal oficial como instrumento, divulgava ações necessárias para facilitar o processo de estabelecimento de um controle, de uma medicalização e esquadramento do espaço. As matérias que demonstravam os perigos do trânsito de animais pelas ruas da urbe, as notas que também divulgavam os perigos das habitações insalubres e não higiênicas, as várias notícias vinculando pobreza à

criminalidade, sugerem como o governo estadual tentava disciplinar os populares. Como destacou Margarete Rago, o pobre simboliza tudo o que os grupos mais abastados, influentes e dominantes rejeitam em seu universo, o pobre "é feio, animalesco, fedido, rude, selvagem, ignorante, burro, cheio de superstições. Nele a classe dominante projeta seus desejos psicológicos; ele representa seu lado negativo, sua sombra" (RAGO, 2014: 229). Para os grupos que dominavam o poder local era preciso, pois, reforçar essa imagem dos populares enquanto praticantes de atos ilícitos e enfatizar a importância da ação dos administradores nessa reforma material e social instituída na *urbe*.

## Fontes e Referências Bibliográficas:

A REPUBLICA, Natal, 1900-1919

Diário de Natal, Natal, 1904-1909

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n.823, de 11 de dezembro de 1877. Collecção de leis provinciaes do Rio Grande do Norte (1877). Natal: Typographia do Correio do Natal, 1882. p.18.

ARRAIS, Raimundo. Recife, culturas e confrontos: as camadas urbanas na campanha Salvacionista de 1911. Natal: Editora da UFRN, 1998.

BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASCUDO, Câmara. *História da Cidade do Natal*. Natal: Editora da UFRN, 1980.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOLLIS, Fransérgio. *Modernização urbana na Belle Époque paulista*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. *O cotidiano da república: elite e povo na virada do século*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1998.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SILVA, Eduardo. *As queixas do povo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Rodrigo Otávio da. *Sair curado para a vida e para o bem: diagrama, linhas e dispersão de força no complexusnoespaçial do Hospital de Caridade Juvino Barreto (1909-1927)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2012.

SIQUEIRA, Gabriela Fernandes de. *Por uma "Cidade Nova": apropriação e uso do solo urbano no terceiro bairro de Natal (1901-1929)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2014.

**RECEBIDO 13.01.2017**

**APROVADO 20.02.2017**

## **HISTÓRIA AMBIENTAL URBANA, ZONOSSES E DIREITO DOS ANIMAIS: UM ESTUDO DE CASO EM CAMPINA GRANDE (2004- 2017)**

Dr<sup>a</sup>. Edilene Dias Santos  
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação  
em Recursos Naturais- UFCG  
edilenesantosster@gmail.com

Dr. José Otávio Aguiar  
Professor do Departamento de História,  
Professor do Programa de Pós-Graduação  
em Recursos Naturais- UFCG  
j.otavio.a@hotmail.com

### **RESUMO**

A causa animal tem sido objeto de vários estudos nas mais diversas áreas, despertando o interesse da academia, religiões e sociedade em geral. Este artigo aborda a relação entre o homem e o animal dentro do perímetro urbano, as políticas públicas e os envolvidos na causa animal. A partir da perspectiva da História Oral, foram realizadas entrevistas com protetores, veterinários e um vereador, visitas à ONG's e ao Centro de Zoonoses de Campina Grande. A partir deste estudo, foi possível observar a crescente população de animais nas ruas da cidade de Campina Grande e, no Centro de Zoonoses. As espécies mais comuns registradas foram animais de pequeno porte, como cães e gatos, e animais de grande porte, como cavalos e jumentos. Foi possível constatar que a maioria destes animais se encontravam doentes e com faixa etária classificada em filhotes ou idosos.

**Palavras-Chave:** animais; meio ambiente; história; direito.

### **ABSTRACT**

The animal cause has been the object of several studies in the most diverse areas, arousing the interest of the academy, religions and society in general. This article addresses the relationship between man and animal within the urban perimeter, public policies and those involved in the animal cause. From the perspective of Oral History, interviews

with protectors, veterinarians and an alderman were carried out, visits to NGOs and to the Zoonoses Center of Campina Grande. From this study, it was possible to observe the growing population of animals in the streets of the city of Campina Grande and, at the Zoonoses Center. The most common species recorded were small animals, such as dogs and cats, and large animals such as horses and donkeys. It was possible to verify that the majority of these animals were sick and with age group classified in puppies or elderly.

**Keywords:** animals; environment; history; right.

### **Introdução**

As principais questões levantadas nesta discussão retratam as teorias sobre igualdade, especismo, natureza, humanidade e inteligência. Por exemplo, a questão da igualdade entre os animais é tratada por Peter Singer (2004), de maneira clara e não romantizada. Para este autor "se um ser sofre, não pode haver justificção moral para recusar ter em conta esse sofrimento". Keith Thomas (1983) em seu livro O Homem e o Mundo Natural, traz a perspectiva de que os animais humanos podem ser em alguns casos considerados "menos inteligentes" por motivos de doenças, os animais não humanos podem ser considerados inteligentes e iguais às pessoas em muitos casos, então, quando essa diferença pode ser justificada para que assim, a nossa espécie possa se auto afirmar superior e detentora de poder para usufruir, extrair, usurpar, caçar, comer e matar as outras espécies?

A última década tem se mostrado um marco para esta causa. O advento das redes sociais tem ajudado grandemente à



disseminação de informações, reuniões, grupos, políticas, engendramento de fóruns e afins acerca do tema animal, e ajudando também a adoção pela divulgação de fotos, esclarecimentos, pedidos de ajudas e prestações de contas de protetores<sup>1</sup>, veterinários e a sociedade em geral envolvida.

Nesta cidade ainda há muito o que fazer. Engatinha-se, infelizmente, no conhecimento e no respeito às espécies não humanas. As políticas são poucas e ineficientes. A população campinense, com mais de 400 mil habitantes, acredita que o centro de Zoonoses local é um depósito de animais abandonados. Os protetores e simpatizantes da causa tornaram-se mais que mártires, o resultado não é diferente da maioria das cidades brasileiras, com uma superlotação em Organizações não Governamentais (ONG's), casas, abrigos e centro de zoonoses.

A ausência do poder público e da polícia só dificulta o trabalho nesta causa juntamente com a carência de informação em escolas, faculdades e demais centros formadores. As denúncias quase sempre não são levadas adiantes, pois, não existem testemunhas dispostas. Porém, temos pontuais exemplos do bem-estar animal, como por exemplo, O Fórum de Bem Estar Animal, A ONG 4 patas, e a Hollywood pets, esta localizada no município de Cabaceiras.

## **Campina Grande: breve histórico do crescimento urbano e sua relação com os animais domésticos**

Campina Grande está situada no Agreste da Borborema, distante 120 km da cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, região Nordeste do Brasil. Em termos históricos, Campina Grande mantinha em seu território um misto de atividades produtivas: alimentos e pecuária criatória, levando a ter uma certa vocação comercial. Em 11 de outubro de 1964 foi elevada à categoria de cidade, mesmo tendo preenchido os requisitos necessários apenas em 1907, com a chegada da ferrovia, sendo considerada, a partir daí, o centro urbano mais importante do interior do Nordeste, com algodão, comércio e ferrovia (MELLO, 1995) (Ver figura 1).

Entre os anos 1930 e 1945, Campina Grande passou por uma grande reforma urbana, a ligação com a cidade de Recife, capital Pernambucana, seria a grande porta para a entrada de novos costumes europeus e a modernização. Nos anos de 1940 a 1960, Campina teve um grande aumento populacional proporcional ao período de auge industrial da sua história. O Governo militar passou a ver em Campina como um grande potencial para a educação especializada e em nível superior, investindo então na Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE), Campus II no bairro do Bodocongó. Entre os anos de 1978 e 1979 foi contemplada com dois projetos, Comunidade Urbana Para Recuperação Acelerada (CURA<sup>2</sup>) e Programa Nacional Para Capitais e Cidades de Porte Médio (PNCCPM).

Nos últimos anos o crescimento populacional e urbano da cidade tem se manifestado exponencialmente.

<sup>1</sup> Protetores são pessoas que trabalham individualmente, sem vínculo algum com qualquer órgão, prefeitura ou empresa, resgatando, cuidando e colocando para adoção responsável, animais encontrados em situações de maus tratos e abandono.

<sup>2</sup> O Programa CURA surgiu no início da década de 1970, durante o Regime Militar no Brasil, vinculado ao BNH. Seu intuito era prover áreas ociosas de infraestruturas e equipamentos urbanos para proporcionar sua valorização e ocupação.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014 a população era de 402.902 pessoas e, atualmente, está em 407.754 pessoas (IBGE, 2014, 2016). Esse crescimento também foi acompanhado pelo setor imobiliário local, que descreve esse aumento como um "boom" imobiliário na cidade. Com o crescimento vertical populacional, teve-se o aumento na degradação e no descaso de autoridades competentes em relação ao processo de crescimento populacional que é algo digno de preocupação e discussão. A queda de parte da arquitetura histórica da cidade, a não revitalização de cartões postais e grandes centros e feiras só mostram que no geral a cidade tem deixado sua história no passado, sem se preocupar em preservar, manter, repassar e, tem sido cruel com o seu presente e futuro, deixando de lado a preservação, a manutenção de árvores, animais e meio ambiente em geral. A Rainha da Borborema, como é conhecida, conta hoje com um déficit arbóreo de mais de 600.000 árvores, tendo apenas poucas iniciativas para plantio e educação ambiental sobre o tema.

Analisando o ponto do crescimento vertical da cidade, nota-se um aquecimento de temperatura em determinadas regiões e surgem questões do direito sobre a convivência entre inquilinos humanos e animais. Dentro deste aspecto, condomínios residenciais passaram a adotar regras específicas para a "posse" de um animal de estimação, incluindo a proibição desta posse. Outro ponto a se destacar, é o crescimento do mercado de *Pet-*

*stores*, com a comercialização de artigos ou serviços mais sofisticados ou de luxo, como cadeiras para adaptação em automóveis para passeios e tratamentos específicos, visando atrair um maior público no que oferece um maior conforto do animal de estimação<sup>3</sup>.

Animais domésticos são tratados como propriedade privada na esfera judicial, o que reforça o conceito arcaico de direito subjetivo, dos séculos XVII e XVIII, que protege apenas os interesses humanos, em detrimento dos interesses dos animais (PAYNE, 2002: 620).

A primeira legislação brasileira relativa à crueldade contra os animais foi o Decreto Lei nº 16.590/241, este decreto regulamentava as Casas de Diversões Públicas proibindo as corridas de touros, garraios e novilhos, brigas de galos e canários, dentre outras diversões que causassem sofrimento aos animais. Segundo Ackel Filho, foi em 1934 que houve o ato mais importante na história legislativa dos direitos dos animais, representado pela edição do Decreto nº 24.6454 de 10 de julho de 1934, pelo Chefe do Governo Provisório Getúlio Vargas. Ali, estabeleceu-se uma série de direitos aos animais. A interpretação do seu art. 3º a contrario sensu permite a especificação de cada um desses direitos. Ficou proibida por lei, a crueldade e os maus-tratos contra os animais, sob pena de multa e prisão. O fato mais importante foi que, os animais receberam um novo status jurídico, sendo reconhecidos como sujeitos de direitos, dando-lhes, representação em Juízo pelo

<sup>3</sup> Aqui, podemos observar que o setor comercial, de forma direcionada ou não do pensamento, induz uma aquisição de produtos ou serviços no que toca o proprietário do *pet* em uma humanização do seu animal doméstico. Muitas vezes, o próprio proprietário do estabelecimento compartilha o mesmo ideal.

Ministério Público e pelas sociedades protetoras de seus interesses. Porém, o Decreto nº 24.645 de 10 de julho de 1934, em razão do Princípio da Segurança Jurídica, não deve ser evocado ou referido para dar sustentação a qualquer procedimento, visando a proteção aos animais, ou a penalização pela ocorrência de maus-tratos aos mesmos, em razão de estar plenamente revogado por ato normativo presidencial datado de 18 de janeiro de 1991, publicado no Diário Oficial da União. Desde 12 de fevereiro de 1998, deve ser utilizado o que dispõe a Lei de Crimes Ambientais nº 9.605, art. 32.5 Ainda no Governo de Vargas, em 1941, foi editada a Lei das Contravenções Penais (Decreto-lei nº 3.688/41), onde a crueldade para com os animais passou a ser considerada contravenção penal – artigo 64 já revogado –, dando aos infratores a penalidade de prisão simples ou multa. Castro aborda que o art. 64 da Lei das Contravenções Penais, foi revogado pelo artigo 32 da Lei nº 9605/98, o qual trouxe tipo penal mais amplo e com penas mais alargadas. Desta forma, passando a ser crime, a rinha de galos, cães ou a farra do boi.

A Lei Federal nº 6.638/79, que disciplina e avalia a utilização de animais em experimentos didáticos e científicos, expõe-se no artigo 1º: “Fica permitida em todo o território nacional, a vivisseção de animais, nos termos desta lei”. A luz da Constituição de 1988, com a nova ordem jurídica, a vivisseção que era regra passou a ser exceção, devendo ser considerada, crime ambiental,

salvo quando devidamente demonstrado que aquela experiência foi realizada com um animal não humano por não existir método alternativo, já que a Lei Federal nº 9.605/98, em seu art. 32, §1º, inclui a vivisseção entre os crimes ambientais, estabelecendo que esta prática deixa de ser uma faculdade e passa a ser proibida, salvo, em última instância, quando não houver nenhum outro tipo de recursos alternativos.

Assim, em 1998, foi promulgada a Lei Federal nº 9.605, conhecida como LCA, onde estabeleceu-se sanções administrativas e penais contra violações ao meio ambiente. Essa lei deu nova visão à legislação penal ambiental em geral, principalmente por possuir um capítulo reservado à fauna silvestre, e aos animais domésticos. A LCA (Lei de Crimes Ambientais) preceitua em seu art. 32 a perspectiva de tratamento aos animais não humanos como sujeitos de consideração moral. Para Ackel Filho, os direitos dos animais no que se refere ao ordenamento jurídico brasileiro, têm experimentado uma evolução dinâmica a partir do Decreto nº 24.645/34 e mais ainda na segunda metade do século XX, mantendo seu aperfeiçoamento constante. Desta maneira, o direito brasileiro acompanha a tendência universal de reconhecimento e proclamação desse direito. Entretanto, é necessário que esse despertar tardio se faça acompanhar de ações efetivas por parte dos governantes e agentes públicos, e principalmente daqueles que atuam no âmbito jurídico, a quem cabe

fazer vivificar definitivamente os direitos dos animais não humanos.

A classe jurídica, de maneira geral, é cética em crer na possibilidade de os animais serem admitidos em juízo como titulares de direito e, os tribunais, muitas vezes recuam, tomando a decisão que agrada a maioria humana, quase sempre, por medo de avançar nesta área. Porém, estes esquecem que o mundo jurídico se encontra povoado de sujeitos não-humanos, como empresas, municípios, igrejas, etc. (MAGALHÃES; HALL, 2010).

O animal doméstico é o animal que criado e reproduzido pelo homem, perpetua condições necessárias por gerações, de maneira hereditária, oferecendo utilidades e prestando serviços em mansidão<sup>4</sup>. Sobre os animais, muitas são as opiniões sobre o que é ou não é doméstico<sup>5</sup> (ver BAUDEMONT, 1869; PRICE, 1984, 1999; HEMMER, 1990; GILLESPIE, 2002). Contudo, sabe-se que existe um consenso em que a domesticação é um processo de contínua associação entre o homem e os animais, associadas a muitos fatores<sup>6</sup> que contribuem para este processo, e podem ser significativos em termos evolutivos e biológicos (HABER E DAYAN, 2004; OLIVEIRA et al., 2011).

## A Saúde Pública Veterinária

A questão dos problemas e da vivência animal na cidade de Campina Grande é, também, uma questão de sanitarismo e saúde pública. Por exemplo, a Leishmaniose visceral, ou calazar, doença transmitida pelo mosquito-palha ou birigui (*Lutzomyia longipalpis*), que

ao picar introduz na circulação do hospedeiro o protozoário *Leishmania chagasi*. Embora alguns canídeos (raposas e cães), roedores, edentados (tamanduás e preguiças) e equídeos possam ser reservatório do protozoário e fonte de infecção para os vetores, nos centros urbanos a transmissão se torna potencialmente perigosa por causa do grande número de cachorros, que adquirem a infecção e desenvolvem um quadro clínico semelhante ao do homem.

Neste trabalho, foi possível perceber a preocupação por parte dos veterinários em um possível surto da doença na cidade, devido ao número de animais atendidos em seus consultórios, onde em sua maioria, são resgatados das ruas (VARELLA, 2014).

A saúde pública englobando a vigilância sanitária no Brasil é relativamente jovem e recente. Com a chegada desta em 1808, deu-se início a uma reestruturação oficial da Vigilância Sanitária no Brasil, tendo como uma das primeiras medidas adotadas a polícia sanitária do Estado, que observava e fiscalizava embarcações, cemitérios e áreas de comércio de alimentos (BRASIL, 2005).

Após a proclamação da república, o trabalhador brasileiro começou a ser visto como um "capital humano", havendo a proposta de um ser saudável para fornecer mais lucro aos senhores detentores do poder. Por causa do grande número de pessoas que passaram a residir nos centros urbanos instalou-se uma propagação de doenças transmissíveis. Por falta de educação e saneamento básico,

<sup>4</sup> O termo segundo o dicionário se refere a uma característica de manso, pacífico, de temperamento fácil. Contudo, é também adotado como termo religioso por muitas doutrinas.

<sup>5</sup> Origem no latim "domus" = casa.

<sup>6</sup> Troca do ambiente natural pelo artificial, bases de seleção genética para o comportamento, adaptabilidade, características econômicas desejáveis, etc..

algumas epidemias se espalharam rapidamente pelas grandes cidades.

Assim, a concepção de saúde coletiva apareceu começando a ser idealizada a partir do Movimento Campanhista dos médicos Oswaldo Cruz e Adolfo Lutz. A Lei da Vacina Obrigatória, proposta pelo primeiro, tratava da vacinação de pessoas à força contra a febre amarela, fato esse que acabou culminando na Revolta da Vacina, em 1904 (PORTO, 2003). Como consequência das campanhas sanitárias das grandes cidades, as expedições científicas chegaram até o interior do país. Tais expedições, realizadas na década de 1910, ficaram conhecidas como Campanha pelo Saneamento Rural. A partir desse movimento surgiram políticas de saúde e saneamento de âmbito nacional com a criação, em 1919, do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) (HOCHMAN, 2012).

A Liga Pró-Saneamento do Brasil, fundada em fevereiro de 1918 sob a direção de Belisário Pena, pretendia alertar as elites políticas e intelectuais para a precariedade das condições sanitárias e obter apoio para uma ação pública efetiva de saneamento no interior do país. Ela propunha a criação de um grande serviço nacional de profilaxia das principais doenças que afetavam a população rural (ancilostomose, malária, tripanosomíase, febre amarela, etc.), e que chegasse até o interior com seus postos de profilaxia e educação higiênica (Ibid.).

A prática do isolamento é uma das mais antigas de intervenção social relativa à saúde dos homens (BRASIL, 2005). Foi muito utilizado

em épocas em que se tinha pouco ou nenhum conhecimento das formas de transmissão das doenças. O aparecimento da bacteriologia, no século XIX, resultou em novas técnicas de controle das doenças infecciosas, dentre elas a vacinação. A partir daqui, surge então o conceito de "vigilância" em saúde pública, baseado na observação de indivíduos que entram em contato com possíveis focos de doenças epidêmicas.

A partir da década de 1950, o conceito de "vigilância" é mudado da simples observação do contato entre os doentes para o acompanhamento de eventos relacionados à saúde coletiva (WALDMAN, 1998). Assim, a saúde pública está envolvida em todas as atividades relacionadas com a saúde e enfermidade de uma população, o estado sanitário e ecológico em torno da vida, a organização e funcionamento dos serviços de saúde e enfermidade, planificação e gestão dos mesmos, e a educação para a saúde (OMS, 1973).

Logo, abre-se a oportunidade para se falar no termo "Saúde Pública Veterinária", termo utilizado pela primeira vez em 1946, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), para determinar um marco programático que abrange todas as atividades de saúde pública que têm relação com a medicina veterinária no contexto da proteção e melhoria da saúde humana. No princípio, a intervenção da medicina veterinária na saúde pública foi limitada às enfermidades transmissíveis ao homem a partir de alimentos de origem animal, ou seja, à base da

higiene alimentar. Porém, ao longo dos últimos trinta anos, acontecimentos mundiais como epidemias de origem desconhecida, enfermidades zoonóticas ou outras que afetam a produção de proteínas de origem animal, levaram a repercussões econômicas como perdas de mercado e da confiança do consumidor, evidenciando a necessidade da participação mais direta e efetiva da medicina veterinária na saúde pública (SANTOS, 2006).

Tomando ciência da importância das zoonoses e seu combate, nota-se também a importância do Centro de Zoonoses é primordial para a saúde como um todo, pois, deve atender às necessidades do município, oferecendo suporte e resultados imediatos e a longo prazo, devendo estar capacitado para as atividades de vigilância epidemiológica, imprescindíveis para o sucesso de programas de controle de zoonoses e de vetores (BARROSO, 2012).

## **O Centro de Zoonoses, suas atribuições e o direito dos animais**

O Centro de Zoonoses de Campina Grande (CCZ) está localizado no bairro de Bodocongó, em zona urbana. O CCZ é o órgão responsável pelo controle de agravos e doenças transmitidas por animais (zoonoses), através do *controle de populações de animais domésticos* (cães, gatos e animais de grande porte) e controle de populações de animais sinantrópicos (morcegos, pombos, ratos, mosquitos, abelhas, etc.). A instituição é mantida por verbas Municipais, direcionadas à

saúde do município. A própria localização do CCZ já é por si só um problema para a comunidade, pois, segundo as diretrizes necessárias para a construção e viabilização de tais centros, é necessário que o local seja distante de áreas densamente povoadas, embora deva ser de fácil acesso à comunidade para a qual a instituição prestará seus serviços, e em vias públicas em condições permanentes de uso (BRASIL, 2007).

A instituição foi inaugurada na data de 20 de abril de 2004, na gestão da prefeita Cozete Barbosa. No município de Campina Grande, atualmente, o CCZ possui mais de 400 animais, sendo estes, em sua maioria, cães e gatos. Existe também, um crescente aumento na população de animais de tração (jumentos e cavalos), animais estes que têm sido constantemente abandonados em rodovias e ruas da cidade e adjacentes.

A Lei de Diretrizes Gerais do CCZ é a de Nº 3.515 de 24 de Outubro de 1997. Nesta lei, fica exposto como uma das principais funções do CCZ a apreensão de animais soltos nas vias e logradouros públicos ou locais de livre acesso público (Art. 3º, Lei 3.515). Porém, como afirma a gestora atual, Rossandra Oliveira, os animais considerados "coletivos", ou seja, animais que estão nas ruas, mas onde a população os alimenta, o CCZ não pode atuar na apreensão, apenas o vacina contra Raiva e faz o teste de Leishmaniose no animal (teste rápido DPP- sigla para classificar o teste rápido de laboratório), onde a amostra sanguínea é enviada ao Laboratório Central de Saúde Pública da Paraíba

(LACEN-JP). Se o teste rápido se apresentar positivo, então será feito o teste ELISA (do inglês Enzyme-Linked Immunosorbent Assay - Ensaio de Imunoabsorção Enzimática) para confirmação da doença. Após a confirmação da doença, o animal deve ser encaminhado ao CCZ para eutanásia. Caso o dono do animal se negue a entregá-lo, o mesmo assina um termo de responsabilidade que é encaminhado ao ministério público. O trabalho do CCZ limita-se até aí. Outro fator interessante é que, os animais da Universidade Federal de Campina Grande não podem ser apreendidos ou tratados pelo CCZ, pois existe um documento feito pelo Prefeito da UFCG, onde a instituição se responsabiliza por tais animais e, impede a atuação do Centro de Zoonoses local. Segundo a Gestora do CCZ, na UEPB, Universidade Estadual da Paraíba, eles podem atuar livremente.

Um outro ponto que pode ser destacado neste trabalho é que os funcionários entrevistados que trabalham diretamente no centro, é o fato de que a população não tem a consciência ambiental de que o CCZ é um local de doenças possivelmente transmissíveis ao homem, um local de tratamento e controle, e não um "depósito" de animais abandonados. Outro ponto levantado é o recurso direcionado ao CCZ, o qual é insuficiente para alimentação, compra de remédios, e pagamento dos funcionários. Contudo, não há uma verba específica para o CCZ, sendo esta uma parte da verba que é direcionada à saúde, e é então repassada a este centro.

No exercício de 2014, a Prefeitura Municipal de Campina Grande, teve como Receitas do Fundo Municipal de Saúde o valor de R\$ 129.805.724,30, conforme dados no Tribunal de Contas do Estado da Paraíba, de acesso público na página de transparência do Município ([www.campinagrande.pb.gov.br/transparencia](http://www.campinagrande.pb.gov.br/transparencia)). Esse valor dá uma Receita Média mensal de R\$ 14.422.858,26, onde destes valores, parte da receita mensal vai para o Centro de Zoonoses.

Em relação aos procedimentos, ao acolherem um animal doente, este será fotografado, descrito e examinados. Porém, este exame é superficial, pois, o local e as condições não satisfazem os requisitos para um exame mais elaborado, como exames de sangue, radiografias e específicos para doenças como Leishmaniose. Não raramente, um filhote de gato ou cachorro é adotado, mas, em poucos dias morre na sua nova residência, pois como mencionado, os veterinários fazem apenas o exame clínico básico, a olho nu, no animal que será adotado. Logo, esta falência pode ser atribuída a pré-existência de uma doença, passível de transmissão a quem o adotou e, possivelmente, uma transmissão em maior escala.

Para a adoção de animais de tração, ou seja, animais de grande porte, se faz necessário, além do preenchimento de uma ficha, que o adotante pague alguns exames específicos contra o Mormo, doença comum que assola cavalos e jumentos. O teste que identifica o Mormo é chamado de "fixação de

complemento” e detecta os anticorpos contra a doença no soro do animal, sendo recomendado pela OMS. Quando o resultado é positivo ou inconclusivo, deve ser feita uma contra-prova, o teste de maleína. Dois veterinários devem assinar os prontuários com os resultados e a liberação ou não do animal. Esta prática foi adotada recentemente, pois, houve uma crescente procura destes animais no local. Segundo relatos dos entrevistados, algumas pessoas que buscam adotar o animal estão acometidas por dependência de narcos entorpecentes, ou possuem más intenções na adoção, e, ao adotarem o animal o vendiam ou os utilizam para realização de crimes.

O CCZ sempre foi alvo de denúncias da população ou vereadores locais. Notícias de maus tratos, descaso, má higienização e eutanásia<sup>7</sup> acompanham o CCZ de Campina Grande. A Lei que rege a Eutanásia animal em Campina Grande é a Lei de Nº 4.348, de 20 de Dezembro de 2005, na gestão de Veneziano Vital do Rêgo Segundo Neto. Numa nova redação ao inciso IV, do artigo 133, a eutanásia só será efetivada em animais portadores de patologias que não possuam cura clínica, devidamente comprovada através de laudo subscrito por dois médicos veterinários, cujo procedimento deverá ser feito por esses profissionais com anestesia geral profunda, de maneira que não cause nenhuma angústia ou dor ao animal, segundo preconiza a OMS.

Em entrevista, dois dos veterinários responsáveis no CCZ garantem que a eutanásia é feita apenas em último caso, e que ela é assinada por no mínimo dois

veterinários atuantes. Entretanto, a população sempre questiona o que de fato é uma zoonose incurável, que procedimentos se utilizam para ter 100% de certeza disto e se, mesmo assim, não seria melhor prolongar a vida do animal e tentar de todas as maneiras salvá-lo.

Os veterinários do local concordam com a eutanásia para não prolongar o sofrimento do animal e não colocar em risco a saúde de outros animais saudáveis, visto que o local está superlotado e, ainda, com filhotes que chegam diariamente. Outros veterinários entrevistados consideram um método de compaixão e de racionalidade ao mesmo tempo. Contudo, um consenso pode ser observado pelos veterinários, o de que não podemos nos deixar levar pelo emocional, mas pensar na saúde como um todo.

Recentemente o Conselho Federal de Medicina Veterinária atualizou regras e critérios para a eutanásia animal, atualizados pelo Conselho Federal de Medicina Veterinária. O procedimento induz a morte do animal com métodos aceitáveis, comprovados e éticos, com princípios mais claros, mais duas indicações e novos métodos aceitos para a prática em cada tipo de animal. A eutanásia é objeto de estudos e controvérsias em várias áreas.

Além da questão da eutanásia, a discussão sobre a vida e o bem estar animal permeia a sociedade. Há, além de uma inclusão cultural do animal na vida cotidiana das pessoas, uma proximidade mais perturbadora e primordial, que nos leva aos tempos em que o pensamento mal concebe e que são os tempos da

<sup>7</sup> Palavra de tem origem grega, eu + *thanatos* = boa morte ou morte sem dor.



evolução das espécies. São poucas as opiniões contrárias à ideia de que os vários tipos de animais, incluindo os humanos, vêm de um processo evolucionário complexo onde populações de animais se diferenciam uma das outras, mantendo raízes genéticas, e ao mesmo tempo onde inovam na sua aparência e comportamento. Tais considerações sobre a partilha de uma histórica cultural e biológica, não são sempre tidas como suficientes para que os animais sejam afirmados como sujeitos éticos válidos. Um argumento bastante utilizado para não inferir ou para tardar a inclusão dos animais na esfera ética concentra-se na informação que os animais são diferentes, quanto à capacidade cognitiva, animais não se conhecem como indivíduos portadores de deveres e direitos, e, portanto, não tem expectativa a respeito do que outros animais poderiam ou deveriam fazer nem a respeito do seu próprio comportamento (ADES, 2010).

Segundo Singer (2004), a defesa da igualdade não depende da inteligência, da capacidade moral, da força física ou características semelhantes. A igualdade de uma ideia moral, e não a afirmação de um fato. Esse mesmo autor ainda nos descreve que, se um ser sofre, não pode haver justificação moral para ter em conta esse sofrimento, ou seja, a classificação ou caracterização de ter consideração pelo sofrimento de um ser vivo não pode ser delimitada apenas pela sua inteligência ou espécie.

Resultados destacáveis têm sido obtidos principalmente nas últimas

décadas, a respeito das capacidades cognitivas de alguns animais em relação a comportamentos sociais, o autorreconhecimento, geração de expectativas, simulação e capacidade de transmissão de tradições comportamentais de uma geração para outra. Investigações atuais mostram o quanto animais de estimação são capazes de interagir com o animal humano, a partir de regras de sinalizar e de se comportar adquiridas de forma mútua (MIKLÓSI, 2007; ROSSI e ADES, 2008). Não somos nós humanos, os únicos a manifestarem na escala animal o sofrimento e as emoções. Houve um grande crescimento nas formas de avaliações de condições de sofrimento e bem-estar social dos animais por meio de indicadores comportamentais ou fisiológicos.

Ao ressaltarmos que, um sistema ético a seres totalmente capazes de entendê-lo e implementá-lo racionalmente, cria-se então uma concepção complicada: deixar de fora o âmbito moral, além dos animais, seres humanos que não tem capacidade cognitiva desejada (pessoas com problemas no cérebro, distúrbios psiquiátricos). Há um contra-argumento sobre a questão. Cohen afirma: "aos animais...falta a capacidade para o julgamento moral livre. Não são seres de um tipo capaz de desempenhar ou de atender a demandas morais. Portanto, animais não têm e não podem ter nenhum direito) (Cohen, 1986, p. 866).

A ética deve ser mantida dentro do conceito de reciprocidade, onde há uma validade geral. Existe então a ética do cuidado, que se dispõe a aceitar que os direitos éticos de um

indivíduo não dependem exclusivamente do fato desse indivíduo estar incluído, independente da maneira desta inclusão, entre os que entendem, compreendem, seguem, modificam ou criam seus próprios princípios éticos.

Analisando os jornais do estado Paraíba, nos últimos meses, notadamente vemos a repetição de notícias sobre a causa animal. A principal delas é a superlotação do CCZ, abandonos de animais em rodovias e na zona urbana de Campina Grande. A superlotação do Centro de Zoonoses em Campina Grande é um fato antigo. A instituição foi organizada para receber cerca de 90 animais, mas atualmente, contam com mais de 400 animais recolhidos das ruas ou de rodovias. O prazo para os donos irem pegar o animal é de 7 dias, caso contrário, o animal vai para adoção. O fator principal agravante é que o local foi criado para prevenir doenças transmitidas por vetores ou hospedeiros, e não um abrigo para animais.

O consumo mensal supera 4 toneladas de ração. Por dia são 4 sacos de 25 quilos de ração para cães adultos, e 25 kg para gatos a cada dois dias. Para animais de grande porte, são necessários mensalmente 40 sacos de farelo de trigo, 150 fardos de feno e capim. O quadro de funcionários conta com 2 médicos veterinários, 5 tratadores e cuidadores auxiliando os veterinários, 4 porteiros, 2 funcionários para a recepção e liberação de animais, 1 recepcionista e 8 agentes de limpeza. Este quadro é insuficiente devido à

grande quantidade de animais a serem tratados. Ainda, segundo os entrevistados, há um laboratório de zoonoses e um laboratório de estatística, que são da parte da vigilância ambiental, não do CCZ.

Os animais são abrigados em setores, os recém-chegados passam por uma avaliação de profissionais da área e de tratamento, e após são colocados no mesmo convívio dos outros. Essa avaliação é do tipo clínica (diagnóstico visual), pois a equipe não dispõe de exames laboratoriais para uma avaliação mais precisa da condição de saúde do animal (G1, GLOBO,2014).

Recentemente, o CCZ incluiu a população cadastrada nos programas sociais do Governo Federal, para que esta tenha acesso à esterilização dos seus animais. Este fato é de suma importância para o controle da natalidade dos animais, em especial, de cães e gatos. A esterilização do animal garantirá não apenas o não aparecimento de filhotes indesejados, mas também, prolonga a vida do animal, no que reduz o risco de câncer e da agressividade do mesmo (G1 GLOBO,2014). Contudo, o centro cirúrgico do CCZ passou por uma reforma em dezembro de 2014, suspendendo as atividades de esterilizações até o mês de fevereiro de 2015.

Um dos pontos principais mais discutidos em fóruns e redes sociais é a esterilização animal. A população animal de Campina Grande é de aproximadamente 1% da população humana, aproximadamente 41 mil animais, cálculo este baseado no Caderno Instrutivo de Indicadores da Vigilância em Saúde. A Lei 5.179, de

23 de Abril de 2012, a qual institui o Registro Geral de Animais, e a lei federal contra abandono e maus tratos, intitulada Lei de Crimes Ambientais, número 9.605 de 1998 (BRASIL, 1998), classificadas como crimes de abandono, visam coibir ou inibir esta prática. Contudo, existe uma deficiência na fiscalização desta lei.

No CCZ, por várias vezes, diversas pessoas buscam levar os seus animais, agora indesejados, para 'abandonar' estes no local, e em muitas ocasiões desejam deixar o animal no local de toda e qualquer maneira. Percebe-se que os cidadãos campinenses tanto desconhecem a situação atual de superlotação do CCZ, bem como das prerrogativas da lei. Aqui, vale ressaltar que estas informações são sempre passadas aos cidadãos pelos funcionários locais.

Em algumas feiras de adoção, explanações sobre posse responsável e procedimentos para à adoção de um animal são sempre ofertadas. Há por exemplo um quadro intitulado "Exemplos do bem", onde exibe-se pessoas que resgatam, alimentam e cuidam de parte dos animais abandonados na cidade, e voluntários que se dedicam a causa da adoção entre outras causas; e, também, o quadro "É da família", que apresenta instruções de como cuidar dos animais de estimação, especialmente, cães e gatos. Existe ainda o movimento "Mãos Em Adoção", organizado por voluntários, e que tem feito algumas feiras de adoção no próprio CCZ (Fonte: arquivos JPB).

Na cidade há apenas uma única ONG, a Quatro Patas, que fica no bairro da Caatingueira. Em visita ao lugar, foi observado mais de 200 animais com os protetores. A instituição sobrevive de doações dos próprios voluntários, incluindo o trabalho e o cuidado com os animais, que também é realizado de maneira voluntária. Notadamente, as pessoas envolvidas demonstram exaustão física e emocional, e, em algumas vezes, é possível perceber um certo desequilíbrio emocional e/ou arrependimento do seu envolvimento, devido vivenciarem uma alta quantidade de casos onde presenciam animais famintos e/ou doentes, sem conseguirem racionalizar uma forma para minimizar a dor e a fome destes animais. Assim, o CCZ não pode contar unicamente com a ajuda desta ONG, nem com a ajuda da maioria dos protetores para a adoção, para custear esterilização, alimentos e medicamentos.

Os problemas enfrentados pelo CCZ de Campina Grande vão além da superlotação e falta de profissionais para cuidar dos animais. Existem também problemas anteriores em relação as gestões anteriores. A documentação do lugar em relação a dados específicos dos animais é bem precária, pois, os dados não foram sistematizados, o que dificulta um balanço para análise de doenças, números de entrada/saída de animais e, também, dificultam o andamento de pesquisas acadêmicas por falta de organização dos dados.

O que a diretora, veterinários, protetores e vereador entrevistados reivindicam como solução inicial e

emergencial é a criação de um abrigo para os animais saudáveis, já que, filhotes e animais em boas condições de saúde, que costumam ser apreendidos ou abandonados no CCZ, ficam expostos às doenças pré-existentes de outros animais e, quase sempre, acabam vindo a óbito. Outro ponto colocado é uma maior participação da população, não sendo conivente com abandono e maus tratos. E, ainda, o poder público devendo cumprir o seu dever com esta instituição, direcionando verbas suficientes, reformando o centro e promovendo campanhas educativas e aumentando a fiscalização.

Assim, as atividades desenvolvidas no CCZ, descritas neste trabalho, incluem principalmente a esterilização dos animais visando a saúde coletiva animal e humana, e a sustentabilidade de um sistema que está certamente desequilibrado, devido a superlotação do CCZ e ao alto número de natalidade de cães e gatos na cidade.

## **Maus tratos**

Tomemos por exemplos as Vaquejadas e Rodeios, tão comuns em nossos estados e, em muitas vezes, alegada como patrimônio cultural da região. No Nordeste, as vaquejadas são eventos lucrativos para os parques, donos de animais e política local. No estado de Fortaleza, o prefeito Roberto Cláudio, sancionou, no dia 12 de maio, a lei que proíbe a realização e divulgação de vaquejadas e rodeios no Município, a Lei nº 10.186, publicada no Diário Oficial em 16 de maio de 2014. De acordo com a lei, "ficam

*proibidas a realização e divulgação de vaquejada, rodeio e qualquer outro evento que exponha os animais a maus-tratos, crueldade ou sacrifícios, no âmbito do município de Fortaleza".* Para os defensores da causa animal e para o poder público em alguns estados, o que acontece nas vaquejadas é considerado crime de maus tratos. Os peões vaqueiros<sup>8</sup> usam luvas com espinhos de aço, onde, montados a cavalo, procuram derrubar o bovino, com forte puxão pelo rabo. Ao peão que conseguir arrancar o rabo é dado inclusive prenda ou prêmio. Provas de laço estrangulam os animais e a tração, pela corda, derrubam aos animais causando hematomas e, não raro, ruptura de ossos, inclusive na coluna.

A crueldade nesses eventos é nítida. O causador, o animal humano, muitas vezes sente prazer em visualizar outro ser sendo maltratado, torturado e morto. Pesquisas e autores mostram que os animais não humanos sentem tanta dor quanto qualquer pessoa, e que a crueldade pode também direcionada a eles.

Deve-se fazer uma distinção entre a crueldade para animais e para com animais não humanos: a primeira, diz respeito às dores físicas e mentais que podem ser colocadas sobre um ser humano; já a segunda, se refere apenas a dor física e a morte do animal não-humano. Essa diferença é sutil, porém importante, pois demonstra o valor dado às capacidades mentais dos seres humanos no que tange à consideração moral, de forma que os não-humanos, aparentemente, não seriam capazes de apresentar

<sup>8</sup> Peão Vaqueiro, peão, tratador, entre outros nomes dados àqueles que lidam nas fazendas com animais e concorrem em vaquejadas.

sofrimento mental. Ryder (2011: 148-149) mostra que a crueldade pode possuir causas psicológicas e sociais, sendo possível classificá-la em quatro categorias: crueldade cultural, crueldade não intencional, crueldade instrumental e crueldade deliberada.

Segundo este autor, a crueldade cultural estaria associada a certos costumes, atitudes e valores dentro de uma sociedade, grupos religiosos, ofícios ou outros agrupamentos sociais menores. Logo, práticas como touradas, brigas de cães/galos, a caça armada, seriam aceitas em determinados grupos devido a sua habitualidade e rotina e até status social. Assim, em certos conjuntos sociais, não participar de tais atividades, ou demonstrar qualquer sentimento de compaixão com a dor e o sofrimento animal, ou também de mulheres e crianças, seria interpretado como um sinal de fraqueza.

Ainda para Ryder (Ibidem: 149), *"a crueldade não intencional concerne ao sofrimento causado acidentalmente devido, por exemplo, a falta de compreensão, distúrbios psicológicos ou outras moléstias mentais, como demência ou depressão e até mesmo devido à pobreza do causador"*. Nesse contexto, a negligência poderia ser tomada como a forma mais comum de crueldade não intencional. Citamos aqui o caso de indivíduos que acumulam um enorme número de animais (acumuladores compulsivos), o que pode resultar em grande sofrimento, sem, no entanto, estarem conscientes do mal que estão causando a si e aos animais.

O termo crueldade instrumental, para Ryder (2011, pág. 148 a 149), significa a crueldade causada para que se possa alcançar um objetivo material - os benefícios econômicos do comércio, ciência e pecuária. O manipulador desse tipo de crueldade quase sempre está ciente do sofrimento que impõe sobre os animais. Mas, por razões financeiras, pressão do grupo social em que se encontra ou respeito pela autoridade, acaba se acostumando rapidamente a causar dano e dor aos não-humanos, sem sentir qualquer culpa ou remorso por fazê-lo.

Existe também o termo crueldade deliberada, que é a imposição de sofrimento a um ser vivo quando a própria crueldade é o objetivo central do causador. Segundo Ryder (Ibidem: 149-150), essa forma de crueldade quase sempre é exercida por indivíduos ou pequenos grupos em nome de um líder, sendo ódio ou vingança os motivos básicos para fazê-las. Tal praticante destes atos cruéis e deliberados pode também estar em busca de satisfação do prazer sexual<sup>9</sup>. Desta maneira, Ryder destaca que a crueldade deliberada para com os não-humanos pode também representar uma forma de intimidação que, muitas vezes, é passível de ser exibida durante a infância, seguindo o exemplo de pais ou responsáveis que agem violentamente para com os animais e a criança, a partir disso, passa a imitá-los.

O debate a respeito das relações morais entre humanos e não-humanos cresceu notavelmente nos últimos anos no cenário acadêmico brasileiro, sobretudo nas áreas de

<sup>9</sup> Zoosadismo: aplicação de maus-tratos a animais para satisfação sexual.

Filosofia e Direito. Junto com esta discussão veio também o questionamento sobre a dor dos animais não-humanos. Porém, esse crescimento ainda é tímido se for tomada como medida comparativa o tratamento legado a esse tópico no cenário acadêmico global, o considerável montante de publicações de ponta sobre esse tema e a abertura de novos centros de investigação voltados exclusivamente ao estudo das relações morais entre humanos e não-humanos. Autores clássicos e contemporâneos como Francione, Immanuel Kant, Jeremy Bentham, Richard Ryder, Peter Singer e Tom Regan tratam da moralidade e dor em relação às pessoas e animais, diretamente ou, indiretamente (TRINDADE, 2013).

Assim, em relação aos maus tratos, existe a Lei de crimes contra o meio ambiente nº 9.605/98, em seu Artº 32 dispõe: "*Praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos: Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa.*" Também a Lei Nº 9.605, de 12 de Fevereiro de 1998, da autoria do Vereador Olímpio Oliveira, que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e estabelece medidas de proteção aos animais. A Lei de Nº 8.405, de 27 de Novembro de 2007, onde expõe a proibição em todo o Estado da Paraíba, a utilização de animais selvagens em espetáculos públicos de qualquer natureza, especialmente circenses e teatrais.

A 6ª Conferência Municipal de Saúde de Campina Grande, em 2011, no seu relatório final, foram aprovadas duas propostas em relação aos animais: Eixo 2, artigo 18, "Reforma e ampliação do Centro de Zoonoses"; Artigo 24, "Implementar políticas públicas para o bem-estar animal com a participação da comunidade: ativar a clínica veterinária do centro de zoonoses, fiscalizar as finanças do CCZ e realizar o serviço de castração dos animais abandonados do município".

A Lei 5.212/2012, que dispõe sobre os requisitos básicos para a circulação de Veículos de Tração Animal (VTA) em Campina Grande, prevê em seu código manter a sustentabilidade econômica e social dos carroceiros através de recolocação no mercado e a Lei 5.179 de 2012, que trata do Registro Geral de Animais (RGA) no município.

Segundo a protetora Michelle Nóbrega, Perita Oficial Criminal no Instituto de Polícia Científica da Paraíba (IPC), o problema em relação aos maus tratos não está apenas associado a crueldade, mas conseguir que as pessoas envolvidas façam todo o processo criminal necessário. Logo, primeiro passo, a queixa, deve ser feita à Polícia Civil, Militar ou Ambiental; e segundo, tem que haver duas testemunhas que presenciaram o crime. Aqui, cabe-se levantar a necessidade de um maior envolvimento por parte destas instituições, independentemente de sua opinião sobre o crime, pois uma vez que foi caracterizado um crime, a instituição a qual houve a denúncia, deve atuar. Porém, em algumas vezes, os profissionais apenas dizem

não poder ir, ou para deixar o caso de lado pois são apenas "animais", ou, porque o agressor é alguém conhecido da comunidade e sem antecedentes criminais (Fonte: entrevista).

Legislações, propostas, registros voltados ao bem-estar animal, elaborados em Campina Grande, porém, timidamente guardados, quase nunca cumpridos por falta de conhecimento, fiscalização e interesse do poder público.

## Referências Bibliográficas

- ADES, C.; RAMOS, D.; & ROSSI, A. P. The Comprehension and Production of Arbitrary Signals by a Domestic Dog, Sofia. XVIII International Conference, Florianópolis, Brasil. Revista de Ethologia, (Suplemento) 5, 61.
- ANIMAIS podem ser castrados de graça em campina Grande. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-2edicao/videos/t/edicoes/v/animais-podem-ser-castrados-de-graca-em-campina-grande/3737213>> Acesso em 20/11/2014
- BRASIL. Diretrizes para projetos físicos de unidades de controle de zoonoses e fatores biológicos de risco. Brasília: Fundação Nacional de Saúde (Funasa), 2007.
- COHEN, S. (1986) "Knowledge and Context" Journal of Philosophy 83, 574-583.
- HOCHMAN, Gilberto. Logo ali, no final da avenida: Os sertões redefinidos pelo movimento sanitário da Primeira República. V 5. Rio de Janeiro: Scielo, 2012.
- MAGALHÃES; HALL. Valéria e Vânia. Reflexões sobre a tolerância: direito dos animais. Editora Humanitas, 2010.
- MELLO, José Otávio de Arruda. Economia, Algodão, Ferrovias e Urbanização. In: História da Paraíba: lutas e resistência. 2ª edição. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1995.
- MIKLÓSI, Ádám. 2007. *Dog behaviour, evolution and cognition*. Oxford: Oxford University Press. DOI : 10.1093/acprof:oso/9780199295852.001.0001
- THOMAS, K. O homem e o mundo natural. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- TRINDADE,, Gabriel Garmendia da. Animais como pessoas: a Abordagem Abolicionista de Gary L. Francione / Gabriel Garmendia da Trindade.-2013. 219 p.; 30cm.
- RYDER, R. D. Speciesism. BEKOFF. M. (ed.).Encyclopedia of animal rights and animal welfare, West-port: greenwood press, 1998.
- SINGER, Peter. Liberdade Animal. Porto Alegre: Lugano, 2004.
- VARELLA, Drauzio. Leishmaniose visceral (calazar). Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/letras/c/leishmaniose-visceral-calazar/>. Acesso em 15/08/2014.

**RECEBIDO 10.03.2017**

**APROVADO 20.05.2017**