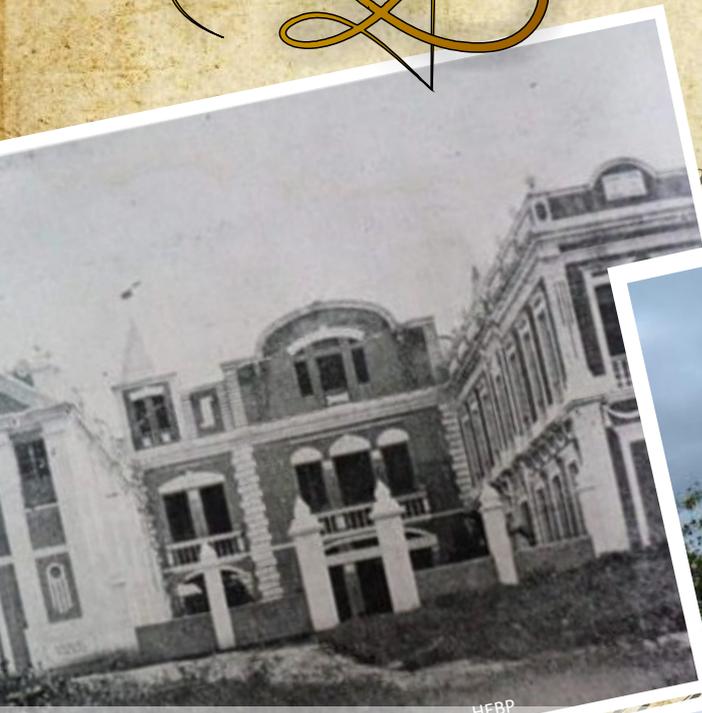




MNEMOSINE REVISTA

ISSN 2237-3217
VOLUME 11, N. 1, JAN/JUN 2020



Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano - HEBP



idade de

Acervo - <https://photos.wikiapia.org/>

Dossiê Instituições Educativas

*form
se
com
marc
Guar
possu
criado
dirigida
que se p
cidade
ordem*

*ra pela
teve
escola
em
nício.
bem
fora
Foi
Dorot*



Colégio do Sagrado Coração de Jesus - Bananeiras/Pb

Acervo - <https://photos.wikiapia.org/>



Colégio do Sagrado Coração de Jesus - Bananeiras/Pb, 1943
Acervo - Arquivo da Instituição - Guarabira



Colégio do Sagrado Coração de Jesus - Bananeiras/Pb

Acervo - <https://photos.wikiapia.org/>



MNEMOSINE REVISTA

ISSN: 2237.3217

DOSSIÊ: Instituições Educativas

Coordenação do dossiê

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior

Prof.^a Dr.^a Vivian Galdino de Andrade

MNEMOSINE REVISTA / Programa de Pós-Graduação em
História. Centro de Humanidades
Universidade Federal de Campina Grande. V. 11 n.1 (2020).
Campina Grande: CH / UFCG, 2020 - Semestral
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: mnemosinerevista@gmail.com

Edição de Texto e Arte:
Helder Morais Mendes Barros

EDITORA CHEFE

Juciene Ricarte Cardoso (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

EDITOR CHEFE ADJUNTO

José Otávio Aguiar Editor-Adjunto (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

EQUIPE TÉCNICA

Helder Moraes Mendes Barros (Campina Grande – PB – Brasil)

Mara Karinne Lopes Veriato Barros (UFCG, Campina Grande – PB – Brasil)

COORDENAÇÃO DO DOSSIÊ

Azemar dos Santos Soares Júnior (UFRN, Natal – RN – Brasil)

Vivian Galdino de Andrade (UFPB – Bananeiras – PB – Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Gomes Ferreira, Faculdade de Educação, Universidade de Coimbra, PORTUGAL

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

Elizeth Payne Iglesias, Escola de História/CIHAC, Universidad de Costa Rica, COSTA RICA

Jean-Frédéric Schaub, L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, FRANÇA

Joanildo Albuquerque Burity, Pesquisador Sênior, Fundação Joaquim Nabuco, BRASIL

Juciene Ricarte Apolinário, Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Martin Norberto Dreher, Professor Emérito de História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, BRASIL

Paulo Donizeti Siepierski, Professor Titular de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BRASIL

Ronald P. Morgan, Professor of History, Abilene Christian University, Abilene/TX, UNITED STATES

Regina Coelli Gomes Nascimento, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Iranilson Oliveira Buriti, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

CONSELHO CIENTIFICO

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

Antônio Carlos Jucá de Sampaio, Professor de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, BRASIL

Antônio Torres Montenegro, Professor de História, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL

Brigitte Thierion, Universidade da Sorbonne, Paris 3, FRANÇA

Carla Mary S. Oliveira, Professora de História, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

Carmem Margarida Oliveira Alveal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, BRASIL
Dilton Cândido Santos Maynard, Professor de História, Universidade Federal de Sergipe, BRASIL
Durval Muniz de A. Junior, Professor de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, BRASIL
Edson Hely 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
Juan Marchena, Universidade Pablo Olavide, ESPANHA
João Marcos Leitão, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL
Marcos F. F. Montysuma, Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC, 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
Pedro Cardim, Universidade Nova de Lisboa, Portugal Maria Adelina Amirim, Universidade Nova de Lisboa, PORTUGAL
Regina Célia Gonçalves, Professora de História, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL
Valdei Lopes de Araújo, Universidade Federal de Ouro Preto, BRASIL

REALIZAÇÃO

Programa de Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)

APOIO

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Centre de Humanidades da UFCG
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)
Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ/PB)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

CONTATO

Programa de Pós-Graduação em História
Rua Aprígio Veloso, 822, Bloco CH, 5º Andar, Sala 506 Bairro: Universitário
CEP 58 429-900 - Campina Grande/PB – BRASIL - Telefone: (83) 2101-1495
<http://www.mnemossinerevista.com>
mnemossinerevista@gmail.com

MISSÃO

A Mnemosine Revista se constitui em um espaço facultado a todos os campos disciplinares, especialidades, temporalidades e problemáticas históricas, esforço expresso a cada número, tem oferecido ao público geral e especializado a diversidade de abordagens em seus dossiês temáticos, especialmente.

SUMÁRIO

Apresentação **08 - 10**

ARTIGOS DO DOSSIÊ

O Colégio Nossa Senhora Sant'anna e as práticas de educação feminina, em Aracaju - SE.

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas **11 - 24**

De pé no chão também se aprende a ler: das salas de estar das professoras leigas, aos acampamentos escolares de palha de coqueiro (1961-1964)

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto **25 - 41**

Higienismo e Educação em grupos escolares pernambucanos (1911-1930)

Adlene Silva Arantes **42 - 57**

Moral, higiene e propaganda esportiva: os filmes fixos relacionados ao corpo e à atividade física nos arquivos do *cedrhe* (século XX)

Jacques Gleyse & Avelino A. de Lima Neto **58 - 70**

O grãozinho: de unidade federal de educação infantil à laboratório de ensino do curso de Pedagogia (1980-2013)

Vivian Galdino de Andrade & Janiely da Costa Cunha **71 - 88**

Pedagogias do tempo: o jornal *A Imprensa* sob a direção do padre Luís Gonzaga de Oliveira (Paraíba, 1952-1965)

Joedna Reis de Meneses & Júlio César Miguel de Aquino Cabral **89 - 96**

O TUCA como instituição de resistência: experiência teatral e militância estudantil na pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP (1964-1979)

Francisco de Assis de Sousa Nascimento **97 - 104**

“Tratanto efficazmente de sua educação’: a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte (1872-1890)

Azemar dos Santos Soares Júnior & Laelson Vicente Francisco **105 - 125**

ARTIGOS DE FLUXO

A interiorização do combate à sífilis na Paraíba (1923-1927)

Rafael Nóbrega Araújo **126 - 142**

A “morte e a morte” de Luciene Colaço: um caso de feminicídio anunciado

Eduardo Sebastião da Silva

143 - 158

“Antigamente a gente aprendia a história contada pelos velhos”: ensino de História no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (1998)

Vânia Cristina da Silva

159 - 167

ENTREVISTA

Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro

168 - 173

DOCUMENTO HISTÓRICO - LIVRO DE CASTIGOS DA ESCOLA AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS NA CIDADE DE BANANEIRAS – PB

Vivian Galdino de Andrade & Azemar dos Santos Soares Júnior

174 - 177

APRESENTAÇÃO

Reformas educacionais, relatórios, anuários, atas, livros de matrícula, livros de pontos, atas de fundação, revistas pedagógicas, jornais, boletins, cadernetas, livros didáticos, impressos de planejamento, cadernos escolares, atas de reuniões pedagógicas, eventos comemorativos, imagens, mobiliário, arquitetura... Ufa?! Quantas fontes são cartografadas para se inquirir a(s) história(s) de uma instituição, colocada como sinônimo e essência de educação, como é a escola.

Peter Gay¹ aponta que a educação foi sequestrada pela escola, dela se apossou e sobre ela se estabeleceu regimentos, currículos, formações, comportamentos, sensibilidades... A escola é produto da História, sofre mutações e se adequa às necessidades que surgem no percurso de constituição e ressignificação de uma sociedade. Ela é ciência, é conteúdo e disciplina. Mas, também é vida que pulsa, que educa, que orienta sobre as diversas lentes que lêem o mundo, nós mesmos e o outro. Instituição presente nos longos anos da vida de um sujeito, em seus mais diversos níveis educacionais, a escola produz memórias, pensa a urbe tanto quanto é pensada por uma pedagogia da cidade. Ela tem um lugar de fala, de conformação, de instituição e normatização de saberes, mas também se conduz pela criatividade, pela reinvenção, pelas trocas e experiências sensíveis que formam tanto quanto transformam os indivíduos.

Posta pelo avesso pelos diversos domínios da História, a escola vem sendo pesquisada, mais enfaticamente, pela História da Educação, dentro do que se concebeu como História das Instituições Escolares. Mas tão complexo e híbrido é este espaço, que outros olhares e apropriações ainda são possíveis, como da História da Saúde, da Geografia e Psicologia Escolar, da Sociologia, Antropologia e Filosofia da Educação, entre outras áreas de pesquisa. Dentro da história das instituições escolares, estudiosos como Demerval Saviani e Justino Magalhães se dedicaram a pensar a escola por meio do que ela institui. Saviani (2007, p.5) concebe as instituições escolares como “[...] necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem”. Já Justino Magalhães (2004), por sua vez toma a definição de uma “Instituição educativa” de forma mais ampla, para além das fronteiras impostas pelos muros escolares.

Tais instituições são “um complexo organizado, uma totalidade em organização e devir; matriz conceitual e interdisciplinar que institui um modelo científico, orgânico-funcional” (MAGALHÃES, 2004, p.113). Segundo o autor uma epistemologia da instituição educativa compreende desde a **materialidade** (o instituído) – como condições materiais, espaços, meios didáticos e pedagógicos; à **representação** (o institucionalizado) – aspectos referentes a memórias e arquivos, estatutos e currículo. A **apropriação** (a instituição em si) compreenderia as aprendizagens, os ideários, as identidades do sujeito e da própria instituição. Nesta perspectiva, abre-se a possibilidade de pensar em uma cultura educacional mais ampla, para além dos muros da escola, que contemple as práticas educativas (re)configuradas nos mais diversos discursos, tanto de cunho econômico e político como higiênico, médico e também educacional, dando vazão a formulação de um *modus vivendi* que nossa sociedade exhibe como normal, saudável e científico.

A instituição escolar e/ou educativa possui, assim, uma cultura própria. Faria Filho (2007, p.195), toma a cultura escolar² como um tipo específico de “[...] formação/organização cultural quando configurada pela escolarização. Ela permite articular, descrever, analisar, de forma complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo escolar”. As culturas escolares se situam nesse entrosamento entre os “macroprocessos” de escolarização e os “microprocessos” escolares, ou seja, na constituição das relações entre a escola, suas práticas e os sujeitos. Nesta mesma direção, porém agora pensando fora do âmbito do cotidiano escolar, Pinheiro (2009, p.108) amplia esta concepção, apontando a ideia de uma “cultura educacional” como aquela que é constituída pelos saberes que perpassam a produção de “[...] artistas, intelectuais e pessoas simples, do povo, que contribuem para a produção de leituras e de interpretações sobre o passado e o presente educacional”.

Vimos, neste contexto, que diversas são as formas de pensar e registrar a história (ou os fragmentos dela) de uma instituição educativa e de suas práticas. O historiador, em suas escolhas teórico-metodológicas, pode produzir uma narrativa que adentre a história da instituição, mas seus pares podem ainda optar, em produzir uma escrita histórica da instituição pelas suas vizinhanças, pelos os aspectos que acometem os atores sociais que passaram por ela. O prédio e

¹ <https://educacaointegral.org.br/reportagens/uma-breve-historia-da-educacao-da-escola/>

² Segundo Faria Filho (2007), quando mencionamos “cultura escolar” estamos nos referindo a um constructo teórico que permite, metodologicamente, organizar a pesquisa. Já quando citamos “culturas escolares” estamos fazendo referência a um objeto ou campo de estudo, são elas o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos, compartilhados e disputados pelos atores que fazem parte da escola.

seus espaços (arquitetura, releitura de espaços físicos, o uso do espaço para disciplina, apropriação dos espaços), a identidade institucional, sua cultura (material) escolar, a inserção e atuação da instituição no ambiente social são outras temáticas possíveis de se relacionar quando se intenta em pesquisar uma instituição educativa. Desde o contexto histórico às circunstâncias específicas de criação e instalação da escola, desde às reformas educacionais aos novos ambientes de educação que surgem no ciberespaço; desde os métodos à experiência das práticas educativas; desde as festas escolares às normas disciplinares que punem com castigos os corpos transgressores.

Discursos, experiências, regulações... Uma educação do corpo, mas também das sensibilidades perpassa a instituição escolar e/ou educativa. É para pensar este lugar que esse dossiê coloca o propósito de reunir trabalhos - frutos de pesquisas concluídas e/ou em andamento - com vistas a constituir um leque de possibilidades de leitura sobre as práticas educativas que perpassam essas instituições, sejam elas escolares ou organizacionais, dispersas, difusas, híbridas, ou em suas mais diversas nuances.

Neste contexto, o dossiê abre suas discussões com **O COLÉGIO NOSSA SENHORA SANT'ANNA E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FEMININA, EM ARACAJU-SE**, artigo de Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas que traz o objetivo de analisar as práticas escolares desenvolvidas pelo Colégio Nossa Senhora Sant'anna no processo de formação das jovens da elite sergipana. A autora contextualiza o cenário de escolarização da mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família e à formação de futuros cidadãos nos primeiros anos da república brasileira.

Já no debate trazido pelo artigo DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER: DAS SALAS DE ESTAR DAS PROFESSORAS LEIGAS, AOS ACAMPAMENTOS ESCOLARES DE PALHA DE COQUEIRO (1961-1964), de Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto, temos a discussão sobre o desenvolvimento da campanha “De pé no chão também se aprende a ler” na cidade de Natal | RN, durante a década de 1960. Por meio das narrativas de professoras e ex-alunas, a autora expõe desde a fase inicial da Campanha à sua expansão com os acampamentos escolares. Tal campanha, segundo a autora, visava a educação de crianças, jovens e adultos que habitavam as periferias de Natal e não tinham acesso à educação formal.

No texto de Adlene Silva Arantes, temos a discussão sobre o **HIGIENISMO E EDUCAÇÃO EM GRUPOS ESCOLARES PERNAMBUCANOS**, durante os anos de 1911 a 1930. A autora traz o intento de compreender quais as orientações dos médicos para a promoção de uma educação higiênica nos grupos escolares de Pernambuco. Para tanto, ela analisa documentos da instrução, relatórios de grupos escolares, legislação educacional e teses de medicina sobre higiene dentro do período estudado, e conclui que para higienizar a escola e, conseqüentemente, a sociedade era preciso que a educação e a medicina atuassem juntas no sentido de salvar a nação e a pátria brasileira que se queria como sadia e regenerada.

Seguindo esta mesma vertente higiênica está o artigo **MORAL, HIGIENE E PROPAGANDA ESPORTIVA: OS FILMES FIXOS RELACIONADOS AO CORPO E À ATIVIDADE FÍSICA NOS ARQUIVOS DO CEDRHE (SÉCULO XX)** do autor Jacques Gleyse. O texto foi traduzido por Avelino A. de Lima Neto e apresenta um estudo acerca de práticas corporais presentes em cento e um filmes produzidos entre os anos de 1932 e 1960. As películas filmicas aqui analisadas pertencem ao arquivo do *Centro de Estudos, de Documentação e de Pesquisa em História da Educação* (CEDRHE), da Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier, e costumam ser utilizadas como recursos didáticos nos mais diversos níveis de ensino, em colônias de férias e em outros espaços formativos. Esse conjunto de filme, segundo o autor, aponta para uma correspondência com as recomendações dos livros didáticos no que concerne às práticas de higiene e instruções morais e, bem como revela uma quase total invisibilidade das mulheres nas atividades físicas, sendo suas imagens fortemente associadas aos estereótipos de gênero.

No artigo **O GRÃOZINHO: DE UNIDADE FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL À LABORATÓRIO DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA (1980-2013)**, as autoras Vivian Galdino de Andrade e Janiely da Costa Cunha produzem uma versão da história de uma instituição escolar infantil existente no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba, que nos anos de 1980 foi criada para atender os filhos dos funcionários públicos da instituição. Em 2013, tal espaço educativo deixa de funcionar como escola, sendo reformulado pedagogicamente para se constituir como Brinquedoteca e Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia do Campus III. O artigo contribui com o amplo debate em torno das pesquisas realizadas a respeito da história das instituições escolares no estado da Paraíba.

O texto de autoria de Joedna Reis de Meneses e Júlio César Miguel de Aquino Cabral traz um rico debate sobre as **PEDAGOGIAS DO TEMPO: O JORNAL A IMPRENSA SOB A DIREÇÃO DO PADRE LUÍS GONZAGA DE OLIVEIRA (PARAÍBA, 1952-1965)**. Pensadas como “saberes historiográficos”, essas pedagogias são apresentadas pelos autores como imagens de um passado gestado a partir dos discursos de padre Luís Gonzaga de Oliveira, nas páginas do *Jornal A Imprensa*, entre os anos de 1952 e 1965.

Finalizamos este dossiê com o artigo **O TUCA COMO INSTITUIÇÃO DE RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIA TEATRAL E MILITÂNCIA ESTUDANTIL NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP (1964-1979)**, de autoria de Francisco de

Assis de Sousa Nascimento. O texto problematiza o Teatro TUCA (casa de espetáculo da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC/ SP) como um lugar de memória, de profissionalização e de compromisso com a luta democrática entre os anos de 1964 e 1979. Este espaço de resistência, segundo o autor, preserva os estigmas de incêndios criminosos, além de um moderno arquivo, repositório de vasta documentação, que evoca sensivelmente a vida de artistas que lá se apresentavam, como diretores, encenadores, cenotécnicos e o público em geral.

Fechando o dossiê, apresentamos o texto dos professores Azemar dos Santos Soares Júnior e Laelson Vicente Francisco intitulado **“TRATANTO EFFICAZMENTE DE SUA EDUCAÇÃO’: A COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DO RIO GRANDE DO NORTE (1872-1890)**, tem por objetivo analisar a formação e os primeiros anos de atuação da *Companhia de Aprendizes Marinheiros* que funcionou na Província do Rio Grande do Norte, com sede na cidade do Natal, na segunda metade do século XIX.

Acreditamos que estes artigos aqui trazidos, convidam o leitor a se aprofundar em figuras históricas e conceituais, que esboçam desde a história de instituições educativas, recortadas num dado tempo e espaço, como os colégios, teatros e grupos escolares, às práticas educativas vivenciadas e reguladas no interior dos discursos existentes em periódicos jornalísticos, filmes e narrativas orais. Eis o nosso convite e o desejo a uma boa e significativa leitura!

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN)

Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG)

Prof.^a Dr.^a Vivian Galdino de Andrade

Universidade Federal da Paraíba (UFPB\Campus III)

Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG)

O COLÉGIO NOSSA SENHORA SANT'ANNA E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FEMININA, EM ARACAJU-SE.

EL COLEGIO NOSSA SENHORA SANT'ANNA Y LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FEMENINA, EN ARACAJU-SE

OUR LADY SANT'ANNA COLLEGE AND PRACTICES OF FEMALE EDUCATION, IN ARACAJU-SE.

FREITAS, ANAMARIA GONÇALVES BUENO DE

Doutora em Educação (UNICAMP); Professora da Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar as práticas escolares desenvolvidas no Colégio Nossa Senhora Sant'Anna, no processo de formação das jovens da elite sergipana. Fundado em 1848, na cidade de Laranjeiras (SE), importante polo cultural, comercial e político na segunda metade do século XIX, pela professora Possidônia Maria Santa Cruz de Bragança, o colégio oferecia, inicialmente ensino primário, em regime de internato e externato. Dentre as fontes analisadas, destaco os documentos oficiais – os Relatórios de Instrução Pública e Mensagens Presidenciais -, a imprensa, por meio de seus anúncios e festas escolares destacando os resultados obtidos pelas alunas, quanto ao domínio de técnicas sofisticadas de trabalhos manuais e no aprendizado de diversas línguas estrangeiras, ao lado do ensino de aritmética, língua portuguesa, geografia e história.

PALAVRAS CHAVE: Colégio Nossa Senhora Sant'Anna; elite; mulheres

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo analizar las prácticas escolares desarrolladas en el Colégio Nossa Senhora Sant'Anna, en el proceso de formación de jóvenes de la élite de Sergipe. Fundada en 1848, en la ciudad de Laranjeiras (SE), importante centro cultural, comercial y político en la segunda mitad del siglo XIX, por la profesora Possidônia Maria Santa Cruz de Bragança, la escuela ofrecía inicialmente educación primaria, tanto en internado como en internados. Entre las fuentes analizadas, destaco los documentos oficiales - los Informes de Instrucción Pública y los Mensajes Presidenciales -, la prensa, a través de sus anuncios y fiestas escolares destacando los resultados obtenidos por los estudiantes, en cuanto al dominio de sofisticadas técnicas de trabajo manual y aprendizaje. de varios idiomas extranjeros, además de enseñar aritmética, portugués, geografía e historia

PALABRAS CLAVE: Colégio Nossa Senhora Sant'Anna; élite; mujer

SUMMARY

This text aims to analyze the school practices developed at Colégio Nossa Senhora Sant'Anna, in the process of training young people from the Sergipe elite. Founded in 1848, in the city of Laranjeiras (SE), an important cultural, commercial and political center in the second half of the 19th century, by Professor Possidônia Maria Santa Cruz de Bragança, the school initially offered primary education, both in boarding and boarding schools. Among the analyzed sources, I highlight the official documents - the Public Instruction Reports and Presidential Messages -, the press, through their announcements and school parties highlighting the results obtained by the students, regarding the mastery of sophisticated techniques of manual work and learning of several foreign languages, alongside the teaching of arithmetic, Portuguese, geography and history.

KEYWORDS: School Wow Senhora Sant'Anna; elite; women

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas escolares desenvolvidas no Colégio Nossa Senhora Sant'Anna, no processo de formação das jovens da elite sergipana. Fundado em 1848, na cidade de Laranjeiras (SE), importante polo cultural, comercial e político na segunda metade do século XIX, pela professora Possidônia Maria Santa Cruz de Bragança, o colégio oferecia, inicialmente ensino primário, em regime de internato e externato.

Em 1899, Quintina Diniz de Oliveira Ribeiro (1848-1942) assumiu a direção do estabelecimento de ensino que passou a oferecer também o ensino secundário. O Colégio Sant'Anna foi transferido para Aracaju, em 1906, além de funcionar como instituição escolar passou a oferecer pensionato para as jovens oriundas do interior que estudavam na Escola Normal Rui Barbosa.

Os documentos oficiais, Relatórios de Instrução Pública e Mensagens Presidenciais, em sua maioria, são omissos quanto às estatísticas referentes à evolução do número de alunas atendidas no Colégio Sant'Anna, como no caso de outros estabelecimentos privados de ensino.

Nos registros encontrados, principalmente na imprensa, como os anúncios e festas escolares destacavam os resultados obtidos pelas alunas, quanto ao domínio de técnicas sofisticadas de trabalhos manuais e no aprendizado de diversas línguas estrangeiras, ao lado do ensino de aritmética, língua portuguesa, geografia e história.

Os exames públicos dos idiomas e dos demais componentes curriculares, a recitação de poemas e peças musicais em francês e inglês, a exposição dos bordados, tapeçarias e pinturas, através de diferentes técnicas, produzidos pelas alunas eram minuciosamente relatados nos jornais sergipanos do período, permitindo a visibilidade das habilidades adquiridas pelas jovens.

A maior parte das escolas particulares femininas de Aracaju, na passagem do século XIX para o século XX, se constituíam em empresas familiares, e possuíam internatos. A direção e algumas professoras também moravam nas dependências do colégio, como acontecia também no Colégio Sant'Anna. Acompanhando os registros e entrevistando ex-alunas foi possível perceber que muitas delas assumiram funções docentes no próprio Colégio, ou criaram outros estabelecimentos de ensino privado, bem como atuaram em escolas públicas, além de terem desenvolvido atividades literárias e intelectuais relevantes.

Destaca-se que a maioria destes estabelecimentos de educação feminina estavam localizados no interior da Província, na segunda metade do século XIX. Nas primeiras décadas do século XX, a capital – Aracaju - tornou-se um centro de atração para muitos colégios que migraram não apenas com o corpo docente mas também com algumas alunas. Estes colégios tiveram um papel significativo na ampliação da escolarização das jovens da elite sergipana, pois a maioria oferecia além do ensino primário o ensino secundário e possibilitaram experiências significativas de formação e sociabilidade.

O CAMPO EDUCACIONAL NA CIDADE DE ARACAJU, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

As primeiras décadas republicanas foram marcadas pelo incremento da grande imprensa em todo o Estado. Um grande número de jornais diários e até mesmo de revistas literárias (em geral de curta duração) foram criados e tiveram circulação garantida. Dois cinemas estavam em funcionamento em Aracaju, “Carlos Gomes” e “Rio Branco”. Além da exibição de filmes, eles serviram de palco para Companhias Teatrais, locais e de outros estados. Várias associações (educacionais, científicas, literárias) foram criadas com fins diversos, entre outros, o Club Esperanto (1906), o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (1912), a Liga Sergipense contra o Analfabetismo (1916), o Club Esportivo Feminino (1919), Hora Literária (1919) e a Academia Sergipana de Letras (1929).

A urbanização, assim como, a implantação das indústrias têxteis e de grandes empresas comerciais, principalmente na capital, contribuíram para o fortalecimento das camadas médias no Estado. Aos poucos, a conjuntura nacional, com a inflação crescente, o sistema eleitoral precário e permeável a fraudes, as tentativas de se sobrepor às oligarquias instituídas, tanto em nível estadual como nacional, começaram a preencher as páginas da imprensa sergipana de insatisfação. De alguma forma, os tenentistas sergipanos que se subverteram em 1924 (Revolta 13 de julho) e em 1926



expressaram uma parte deste descontentamento. A repressão ao primeiro levante fez prisioneiros não apenas os jovens oficiais, mas também um grupo de intelectuais e pessoas influentes na sociedade sergipana, conforme registrou Dantas (1999).

O crescimento da população de Aracaju, na década de 1920, além das questões econômicas e comerciais, como a instalação de duas grandes indústrias têxteis a Fábrica Confiança e a Sergipe Industrial, pode ser explicado pela grande migração do interior para a capital, entre outros fatores. A modernização da cidade e a maior oferta de oportunidades de emprego e de escolarização aumentaram os atrativos para este processo migratório. Segundo Dantas (1999:48), em 1920, a população de Aracaju era aproximadamente de 37.440 habitantes e, em 1924, cresceu para 42.469 indivíduos.

Entretanto, o crescimento populacional não correspondeu ao aumento do número de crianças e jovens escolarizados. O total de alunos matriculados no ensino primário em 1889 era menos de 2% da população. Em 1930, o percentual de atendimento subiu para quase 3% da população. Apesar do crescimento da matrícula do Colégio Atheneu e da Escola Normal (instituições públicas que funcionavam na capital) e também do aumento do número de alunos concluintes do ensino primário na capital, os índices ainda apresentavam a seletividade do sistema de ensino e a restrita parcela da população que tinha acesso ao processo de escolarização oficial.

A opção por algumas instituições escolares e o investimento das famílias no envio e na manutenção de seus filhos e filhas em colégios de prestígio, não era aleatória, mas resultado da posição que ocupavam na sociedade e nas expectativas que depositavam nas futuras gerações. Esta estratégia mobilizada na passagem do século XIX para o século XX, por alguns grupos sociais se manteve ao longo de muitas décadas. Para Bourdieu, a manutenção da posição no campo social encontra-se vinculada também com a ampliação da escolarização, para alguns grupos sociais:

[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e das tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (BOURDIEU, 1996:27).

O início da República, em Sergipe, como em outros estados brasileiros, aponta para a necessidade da escolarização da mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família e à formação dos futuros cidadãos. Novas exigências são colocadas para as mulheres, que desde jovens devem ser preparadas para assumir o papel de educadora no lar. Os discursos liberais insistiam na escolarização primária da mulher e valorizavam como campo de atuação feminina, o espaço doméstico.

O acesso à escolarização considerado uma conquista principalmente para as mulheres, pode ser compreendido também como distinção. Segundo Bourdieu,

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a 'distinção' – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem 'como cultura' [...] a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhante (BOURDIEU, 1974:221).

Associada à educação familiar, frequentar um colégio de prestígio possibilitava novas dimensões de aprendizagem, estabelecidas no contato com outras jovens e com os professores.

Apesar da coeducação ser condenada durante toda a Primeira República por muitos educadores e legisladores, geralmente baseados em argumentos morais, tendo em vista os riscos de aproximação entre os sexos, esta medida acabou sendo adotada muito mais por questões econômicas e em escolas localizadas em municípios distantes da capital e dos centros urbanos mais importantes. A medida, além de ampliar o acesso das meninas à educação pública, permitiu maior espaço para o exercício do magistério às professoras, no restrito ambiente da sala de aula.

Nas primeiras décadas da República, apesar dos discursos liberais difundidos pelo Estado, o sistema educacional foi permeado por alterações pouco significativas, uma vez que a grande parte da população não era atendida, nem mesmo nas escolas públicas, e os índices de analfabetismo eram alarmantes. Nunes (1984:232) destaca o número de analfabetos em Sergipe: “[...] em 1872 – 66,4% da população; em 1890 – 67,2% da população; em 1900 – 58,2% da população e em 1920 – 60,1% da população”.

Campanhas e iniciativas filantrópicas foram desenvolvidas em favor da alfabetização de homens e mulheres em todo o território nacional. Altera-se, aos poucos, o significado que as instituições escolares passaram a ter diante das



contradições e ambiguidades entre os valores do avanço do capitalismo e do início da modernização social e econômica e os valores mais tradicionais, vinculados à sociedade aristocrática, oligárquica e patriarcal.

O campo educacional da forma como estava estruturado, atendia a uma pequena parcela da população escolarizável. A dificuldade de apropriação dos bens culturais transmitidos pela escola, legitimava as diferenças sociais no acesso aos bens simbólicos e materiais garantindo a manutenção da ordem econômica estabelecida e a “reprodução social e cultural”. Bourdieu (1974) ressaltou a “aparente neutralidade da legitimidade”:

[...] dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão de poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isso a mais adequada a sociedade tendentes a recusar as formas mais patentes de transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências de neutralidade o cumprimento desta função (BOURDIEU, 1974:296).

As reformas educacionais implementadas pelo Governo Central e em cada um dos Estados nas primeiras décadas da República¹ muitas vezes se sobrepunham e foram fundamentadas em influências do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, principalmente àquelas relacionadas ao ensino ativo e às dimensões psicológicas e sociológicas do processo educativo.

As instituições educacionais particulares, em Aracaju, que tiveram uma importância preponderante na vida escolar das jovens foram criadas a partir do início do século XX. No interior do Estado, desde a metade do século XIX, encontramos colégios particulares funcionando com regularidade e educando várias gerações da mesma família.

O Colégio Nossa Senhora Sant’Anna, fundado por D. Possidônia Maria de Santa Cruz Bragança em Laranjeiras (SE), foi transferido em 1906 para Aracaju, sob a direção de Quintina Diniz de Oliveira Ribeiro, e funcionou até 1941. As festas desta instituição preenchiam as colunas dos jornais de Aracaju. Além das provas orais e escritas, havia a apresentação de textos dramáticos, peças musicais e uma exposição de trabalhos manuais.

A escolarização das jovens da elite sergipana, também teve como palco, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, fundado em 1903, em Aracaju, pelas Irmãs Sacramentinas vindas da França. O colégio aceitava alunas internas, semi-internas e externas. Em 1923, através de terreno doado pelo Prefeitura, e da construção do prédio a partir da ação do Presidente do Estado Graccho Cardoso, o Colégio passou a possuir sede própria, onde funcionou até 1973 (NUNES, 1984:204).

A professora Norma Reis criou, em 1920, um novo educandário feminino em Aracaju, que funcionou até 1935. A diretora era também professora da Escola Normal, como Quintina Diniz.

No interior de Sergipe, congregações religiosas católicas diversificaram a oferta de ensino, como o Colégio Nossa Senhora das Graças, em Propriá (SE), criado pela Congregação das Irmãs Hospitaleiras da Imaculada Conceição, em 1915; e o Colégio Imaculada Conceição, em Capela (SE) sob a responsabilidade da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, em 1929. Ambos eram voltados, inicialmente, para o ensino primário, tendo sido equiparados à Escola Normal, em 1936 (NUNES, 1884:250).

A primeira instituição educacional protestante, foi fundada em Laranjeiras em 1886, denominada Escola Americana, era dirigida pelo Professor Manuel Nunes Motta, e oferecia curso primário e secundário para ambos os sexos, além de internatos masculino e feminino. As aulas eram ministradas por professoras, conforme registrou Villas-Bôas (2000:114-115).

A Escola Americana (VILLAS-BÔAS, 2000) passou a ser dirigida pelo Reverendo Finley em 1892, em maio de 1895 contava com 45 alunos e internato para ambos os sexos, em 1898 começou a ser discutida a transferência da referida instituição para Aracaju. Em 1899, sob a direção do Reverendo Finley, a escola oferecia em Aracaju, um externato para ambos os sexos, e um internato para o sexo feminino, além do curso primário e intermediário.

No ano seguinte a instituição contava com 50 alunos matriculados e dois professores, no entanto em 1904 o reverendo Finley foi transferido para a Bahia e os internatos foram fechados e a escola primária passou a ser dirigida por Anne Belle Mc Pherson. Em 1905, Anne Belle deixa Sergipe e a Escola Americana passa a ser dirigida por Jovina Moreira de Carvalho, normalista formada pelo Escola Normal de São Paulo, oferecendo apenas o ensino primário com a ajuda de

¹ Entre estas reformas, pode-se citar a Reforma de Benjamin Constant (1890) em 1901, o Código Epitácio Pessoa, em 1911 a Reforma Rivadávia Correia, em 1915 a reforma implementada pela lei Carlos Maximiliano, em 1925 a Reforma Rocha Vaz. Para maiores informações consultar: Ferro (1996:38-39); Cunha (2000:151-204); Nunes (1999) e Xavier (1994).



sua irmã Alcides Moreira, segundo as evidências levantadas por Vilas-Bôas (2000:133), a escola passou a funcionar na residência da nova diretora. A partir de 1911, não se tem maiores informações sobre a instituição sabe-se somente que a professora Jovina foi transferida em 1915 para a cidade de Prado na Bahia

A diversificação da oferta de ensino público, privado, confessional e laico, foi uma característica do período. Assim como a presença de docentes que ensinavam em escolas públicas, como o caso de professores catedráticos da Escola Normal e do Atheneu, e dirigiam escolas particulares ou eram contratados como professores.

Os currículos oferecidos se baseavam no mesmo elenco de disciplinas, variando muito pouco de uma instituição para outra. A ênfase, nas primeiras décadas do século XX, nas escolas femininas era o estudo de Línguas Estrangeiras e de Português (Gramática e Literatura), noções de Matemática e Ciências, os Trabalhos Manuais e Música.

No jornal Correio de Aracaju, no período de 1906-1908, no tocante à escolarização feminina, os anúncios dividiam espaço com registros minuciosos das festas realizadas nos estabelecimentos. Foram citadas, de forma recorrente, oito instituições. A maioria oferecia ensino primário e secundário: Colégio Boa Esperança (dirigido por Mariana Braga); o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (internato e externato, dirigido pela Irmã Thèophanes, da Congregação das Irmãs Sacramentinas); a Escola Americana (ensino primário misto, dirigida por Jovina Moreira); o Colégio Santa Cruz – internato e externato (ensino primário misto, dirigido por Maria Madalena de Santa Cruz e Santos); Escola Primária de Sergipe (ensino primário misto – dirigido por Alexandre José Teixeira e sua esposa); Colégio Nossa Senhora Sant’Anna (dirigido por Quintina Diniz), Externato Zizi Góes (ensino primário e secundário feminino - dirigido por Balthazarina Góes, com o auxílio de seu pai o Prof. Catedrático Balthazar Góes²), todos estes localizados em Aracaju; e o Internato Santa Cecília (internato feminino, dirigido por Cecília Curvello), em Laranjeiras (SE).

No início do ano civil, estas instituições publicavam anúncios sobre o início das aulas, o preço das mensalidades, as disciplinas ministradas, a forma de organização do currículo e características gerais de funcionamento das escolas. Encontram-se também a oferta de aulas por professoras particulares que se apresentavam qualificadas para o ensino, bem como de cursos específicos, como de flores artificiais.

Curso de flores artificiais ministrado pela professora D. Técia Chantal, à rua de Pacatuba. As flores artificiais são feitas pelo processo Del-fiume. Preços Comodos (CORREIO DE ARACAJU, 26 mai. 1907).

Curso de flores artificiais, pela professora Candida Bemvindo em sua casa à praça Coronel José de Faro, n. 12 ou em casas particulares, preço 20\$000 (CORREIO DE ARACAJU, 26 mai. 1907).

No final do ano, eram noticiadas as festas escolares que antecediam as férias, momento de realização dos exames públicos orais e escritos, sob a coordenação de uma banca examinadora, formada por educadores ilustres da cidade, e autoridades governamentais. Após os exames, as alunas apresentavam peças dramáticas e musicais e recitavam poemas e textos literários. Em uma outra sala, ficavam expostos os trabalhos manuais, realizados pelas alunas e professoras durante o ano letivo, com grande variedade de estilos, trabalhos em tricô, crochet, pinturas, flores artificiais, bordados, tapeçaria, rendas, entre outros. A competência pedagógica e as virtudes das diretoras e do corpo docente eram ressaltadas no final do noticiário sobre o evento.

Em relação aos preços cobrados pelas instituições, foi possível detectar uma certa variação:

No Colégio Nossa Senhora de Lourdes, era cobrado mensalmente em 1906, para as alunas internas: 40\$, para as alunas semi-internas 20\$ e para as alunas externas 5\$. Esta mensalidade dava direito ao estudo de todas as matérias com exceção de música e desenho. (CORREIO DE ARACAJU, 4 jan. 1906).

O externato Zizi Góes dirigido por Balthazarina Góes, apresenta a seguinte mensalidade, para o curso primário 5\$000 e para o curso secundário 10\$000 (CORREIO DE ARACAJU, 2 fev. 1908).

Sobre o significado deste valor neste período, através de outros anúncios presentes nos jornais consultados, pode-se verificar que um curso de flores, ministrado por uma professora particular, custava 20\$000, como foi anteriormente citado. Não há informações sobre preço do material, nem mesmo sobre a duração do mesmo. Uma propaganda da Livraria Brasileira, que trazia livros escolares de São Paulo e do Sul do País, cobrava em 1908, pelos Livros de Leitura de autoria de Arnaldo Barreto e R. Puiggari, entre 1\$500 e 2\$500. (Cf. CORREIO DE ARACAJU, 13 fev. 1908).

² Uma nota, publicada no jornal Correio de Aracaju no início de setembro de 1908, informava a transferência do Externato Zizi Góes para a cidade de São Cristóvão, passando a funcionar como internato e externato para meninas, ministrando o ensino primário e secundário e denominando-se Colégio Zizi Góes (CORREIO DE ARACAJU, 3 set. 1908).



Sem dúvida que, além da mensalidade, do uniforme e do material escolar, os pais que mantinham seus filhos nas escolas particulares teriam também gastos extras com outras atividades, como aulas de reforço, aulas de música e de desenho, entre outros. No caso das alunas internas, além dos custos citados, era preciso organizar um enxoval composto de forma diversa de acordo com cada uma das instituições.

O Colégio Inglês, que funcionou em Laranjeiras, no período de 1885-1890, com internato e externato para meninas, estabelecia para o enxoval: “[...] será feito conforme o gosto e a vontade de sua família, sendo, porém, obrigatória cada uma delas a trazer uma cama pequena, colchão, travesseiros e roupa correspondente, lavatório de ferro com bacia e jarros e bacia para banho” (O HORIZONTE, 24 dez. 1885).

As festas do Colégio Boa Esperança, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e do Colégio N. Sra. Sant’Anna eram as mais destacadas nas páginas do “Correio de Aracaju” no período de 1906-1908, assim como os aniversários de suas respectivas diretoras, conforme registros a seguir:

A provecia educacionista D. Quintina Diniz, distincta directora do acreditado Collegio N. S. Sant’Anna desta capital, vê passar hoje por entre as alegrias ruidosas de sua digna familia e estremezidas discipulas, a sua data natalicia. O Correio, saúda effusivamente a competente e distinguida preceptora (CORREIO DE ARACAJU, 18 jun. 1908)³.

Vae, hoje, um ruido de festas intimas neste bello e pequenino templo dedicado a educação da mulher, onde á par do espirito que se cultiva, domina o coração que se aperfeiçoa e que se chama – Collegio Bôa Esperança. É que a virtuosa sacerdotisa que pontifica neste templo, assiste hoje á passagem de seu anniversario natalicio entre a multidão das flôres com que a brindam suas discipulas, e os affectos dedicados que tem o privilégio de despertar em todos os corações que a conhecem e que della se approximam. Por data tão feliz, nós os do Correio enviamos á d. Marianna Braga nossos parabens, e os votos que fazemos por sua felicidade constante (CORREIO DE ARACAJU, 10 set. 1908).

No Colégio Boa Esperança, estavam presentes as jovens oriundas de famílias ligadas a pequenas empresas de comércio, funcionários públicos e intelectuais. No Colégio Nossa Senhora de Lourdes e no Colégio dirigido por Quintina Diniz, a grande maioria das alunas eram de famílias de grande influência econômica e política. Existia uma aproximação maior entre a organização curricular do Colégio Boa Esperança e do Colégio N. S. Sant’Anna.

Nas apresentações musicais, o piano, o violino e o bandolim estiveram presentes nos estabelecimentos de ensino, acompanharam poesias e textos literários. Na seleção das peças musicais e dramáticas e dos poemas recitados, existia uma preocupação com a inclusão de autores e compositores franceses. Um outro aspecto que merece ser ressaltado é a exposição das alunas na imprensa local, num período em que era pouco comum as mulheres sergipanas serem visibilizadas nas páginas dos jornais.

Muitas alunas, depois que se formavam, atuavam como professoras nos mesmos estabelecimentos de ensino, e grande parte das professoras que ensinava no Colégio Sant’Anna e Boa Esperança trabalhava também em escolas públicas, principalmente no Grupo Escolar Modelo e na Escola Normal.

No Jornal Diário da Manhã, no período de 1915- 1916, as propagandas das instituições já comentadas estiveram presentes, acrescidas de outras instituições de educação feminina, como o Colégio Minerva (dirigido pela professora Quitéria Rollemberg), o Colégio Nossa Senhora da Glória (dirigido pela professora Cecilia Maia), ambos em Maruim (SE) e o Colégio Camerino (ensino misto, dirigido pela professora Maria Cândida Monteiro), em Estância (SE). Nos dois primeiros, os anúncios ressaltavam a utilização de modernos métodos pedagógicos, provavelmente relacionados à pedagogia ativa.

Collegio Nossa Senhora da Glória – No logar competente deste jornal vae publicado o annuncio do acreditado e antigo Collegio N. S. da Gloria, para meninas da cidade de Maroim, dirigido pela intelligente educacionista D. Cecilia Maia, que acaba de chegar da Bahia, onde foi com o fim louvável de observar os progressos pedagogicos dalli, para realizal-os em seu Collegio (DIÁRIO DA MANHÃ, 20 jan. 1916).

Collegio Minerva – Amanhã reabrir-se-ão as aulas do acreditado Collegio Minerva da Cidade de Maroim, dirigido pela distincta e intelligente educacionista D. Quitéria Rollemberg, um dos mais bellos espiritos femininos desta terra, cuja vida tem sido um exercicio constante de esforços em prol da instrucção primaria daquela visinha cidade. O Collegio Minerva, adopta os modernos methods

³ As citações, a partir desta, seguiram a grafia encontrada nas fontes.



pedagógicos, sendo pois, um excelente estabelecimento que indicamos aos interessados (DIÁRIO DA MANHÃ, 2 fev. 1916).

Ressalta-se a existência de um significativo grupo de diretoras de escolas femininas em todo Estado, em um período em que a mulher, submetida ao pátrio poder, quando solteira, ou ao poder legal do marido como chefe da sociedade conjugal, necessitava de autorização para assinar contratos de trabalho, sendo considerada incapaz no tocante ao exercício dos direitos civis e políticos. Uma outra característica marcante era que estas escolas, quando não eram dirigidas e mantidas por organizações religiosas católicas ou protestantes, configuravam-se numa espécie de empresa familiar, onde outras pessoas da família, mãe, irmãs, tias e até mesmo o pai, assumiam funções no estabelecimento de ensino.

O ensino profissionalizante se firmou nestas duas primeiras décadas através da “Escola de Aprendizes e Artífices” (1910), da “Escola de Comércio Conselheiro Orlando” (1923), do ‘Liceu Profissional Coelho e Campos’ (1923), e do “Instituto de Química Industrial” (1926), localizados em Aracaju e que aos poucos passam a receber também alunas.

Várias foram as tentativas de implantação do ensino superior neste período, em Sergipe, no entanto, foram efêmeras, como por exemplo, a “Faculdade de Direito” inaugurada forma solene e festiva em 1925, não obteve a equiparação e acabou por não vingar; a “Faculdade de Farmácia e Odontologia” (1926) que receberia alunos de ambos os sexos, também durou apenas um ano, de acordo com Nunes (1984). Apenas da década de 1940, é que as primeiras faculdades serão implantadas de forma isolada, sendo posteriormente aglutinadas para instituir a Universidade Federal de Sergipe, em 1968.

FORMANDO MENINAS, PREPARANDO MULHERES: VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COLÉGIO SANT’ANNA

Quintina de Oliveira Diniz ao concluir o ensino secundário no Colégio Inglês, em Laranjeiras, foi convidada para lecionar no Colégio Nossa Senhora Sant’Anna⁴. Este estabelecimento de ensino foi fundado em 1848 pela Professora Possidônia Maria Santa Cruz de Bragança, em Laranjeiras. Em 1898, Quintina assumiu a direção do referido Colégio, onde juntamente com sua mãe, irmãs, primas e sobrinhas, se responsabilizou pela educação das jovens da elite sergipana. Em 1906, ela e sua família transferiram o Colégio Sant’Anna para Aracaju. A instituição funcionou até o início da década de 1940.

Em 1911, Quintina foi nomeada pelo então Presidente do Estado, o General Siqueira de Menezes, para a cadeira de Pedagogia na Escola Normal⁵. A partir de então ela começou a se dividir entre o Colégio e a Escola Normal. Em outubro de 1916, tornou-se membro da Liga Sergipense contra o Analfabetismo.

Os jornais diários de Aracaju publicavam, não apenas os anúncios acerca do início do ano letivo, como também o aniversário de Quintina e o registro minucioso das festas e exposições de final de ano. Estas comemorações em geral eram realizadas durante dois ou três dias e contavam além dos exames de cada disciplina, de recital de música e poesias, assim como de apresentação de trechos dramáticos e de uma exposição dos trabalhos manuais. A direção do Colégio apareceu em diversos momentos sendo compartilhada por Quintina com outra pessoa de sua família, em 1907 e 1908, Alice Diniz. Em 1915, foi exercida por Sylvania de Oliveira Ribeiro, sobrinha de Quintina Diniz e também professora da Escola Normal.

Dois anúncios de momentos distintos do Colégio Sant’Anna mostraram que ele passou a oferecer também pensionato para jovens além dos cursos primário e secundário:

Collegio N.S. Sant’Anna – A Directora deste Collegio, Quintina de Oliveira Diniz, comunica aos Senhores Paes de família que no dia 3 de fevereiro próximo, reabrir-se-hão-as aulas deste estabelecimento e como sempre envidará todos os esforços para o bom aproveitamento moral e intelectual das alumnas confiadas a seu zelo (CORREIO DE ARACAJU, 16 jan. 1908).

⁴ Sobre o Colégio Sant’Anna consultar, entre outros: Nunes (1984); Pina (1994); Freitas (2002; 2003).

⁵ Neste mesmo ano foi inaugurado o prédio construído para abrigar definitivamente a Escola Normal. Com arquitetura diferenciada, o estabelecimento recebeu também carteiras importadas dos Estados Unidos e equipamentos modernos para os laboratórios. A Escola Normal funcionou neste prédio até a metade da década de 1950. Conforme Freitas (1995).



Situado à Avenida Barão do Rio Branco⁶, em prédio vasto e com todas as condições hygienicas, este conhecido estabelecimento de educação, fundado em 1898, reabrirá as suas aulas a 3 de fevereiro próximo sendo, como sempre, professores esforçados e reconhecidamente idôneos. Recebe pensionistas para cursarem a Escola Normal. A Directora. Sylvia de Oliveira Ribeiro (DIÁRIO DA MANHÃ, 14 jan. 1915).

A partir do noticiário sobre as festas escolares do estabelecimento de ensino, no período de 1907 e 1908, foi possível recuperar algumas referências dos alunos matriculados. Apesar dos anúncios do Colégio Sant'Anna indicarem ser este um estabelecimento de educação feminina, nestes dois anos citados verificou-se a existência de meninos, sendo arquivados no final do ano letivo. Muitas famílias matriculavam mais de uma filha ou filho, no citado estabelecimento.

Em novembro de 1907, realizaram os exames no Colégio, Maria Dulce Telles de Menezes, Célia Cabral, Maria Espinheira Montalvão, Noemia França, Lavinia de Oliveira Ribeiro, Maria Dagmar de Jesus, Maria Bonfim Lima, Carmen dos Santos, Arabela Bonfim Lima, Maria Amélia Barros, Djalma dos Santos e Arivaldo Coelho Machado, Aluizio da Costa Barros, Dalila Barreto, Esther Espinheira, Jovina Bonfim Lima, Renato Coelho Machado, Emilia Bonfim Lima e Jacy dos Santos. A comissão de examinadores foi composta pelo Desembargador Homero d'Oliveira, Álvaro Telles, D. Elisa Diniz, Professor Brício Cardoso, Professor Manuel Francisco de Oliveira e Professora Leonor Telles. Os alunos estavam divididos em cinco classes, incluindo uma classe infantil, e o resultado da avaliação foi expresso nos seguintes níveis de aproveitamento: distinção e louvor, distinção e plenamente. Os conhecimentos avaliados foram: Português, Francês, Geografia, Aritmética, Lições de Cousas, Noções de Pedagogia, História Pátria e Ciências Físicas e Naturais.

Nas atividades artísticas e culturais realizadas após os exames, com a apresentação de recitais de piano, poesia e peças dramáticas, os meninos não foram citados. No final do noticiário a Diretora recebeu elogios do redator:

[...] enviando á D. Quintina Diniz uma corôa civica formada pelas perolas de nossa admiração. D. Quintina é uma profesora que se distingue e destaca pela competencia pedagogica, delicadeza de methodo e amenidade de maneiras com que pacientemente infiltra as luzes de suas lições nas intelligencias das creanças e o perfume de suas virtudes nos corações dos pequenos anjos que cercão a sua cadeira magistral. A familia sergipana deve muito reconhecimento a tão digna e nobre senhora (CORREIO DE ARACAJU, 1 dez. 1907).

No mesmo jornal, alguns dias mais tarde, um outro registro sobre a mesma festa ressaltou a presença de uma aluna surda, fato que diferenciava o estabelecimento. A atuação das diretoras, Alice e Quintina Diniz, e do corpo docente, foram destacadas:

Sob a direcção propecta das festejadas Directoras D.D. Quintina e Alice Diniz Gonçalves, é este um estabelecimentos de educação de primeira ordem, entre nós, especialmente dedicado ao sexo feminino. Conta as victorias alcançadas na ardua missão de preparar e cultivar o espirito da mulher sergipana pelo numero de annos, já longo, de sua existencia util e fecunda. Uma dessas victorias não menos brilhante que as outras acaba de alcançar, com as provas exhibidas pelas suas alumnas nas differentes materias que constituem o curso de tão util quão digno instituto de ensino. As alumnas que foram arguidas sobre Portuguez, Arithmetica, Francez, Geographia, Sciencias Physicas e Naturaes, Pedagogia e Historia do Brazil receberam distinctas aprovações. Foi esta a primeira parte do programma da alludida festa concluida a qual passou-se a segunda, uma verdadeira sessão de letras e de arte, onde as alumnas manifestaram, um desenvolvimento de espirito, admiravel para as suas idades, e conhecimentos sobre a musica até a perfeição, sob direcção do conhecido maestro Antonio Martins, sendo digno de nota e merecendo especial menção, a maneira porque uma das alumnas surda Euryce de Carvalho desempenhou ao piano difficeis trechos de musica classica, esforço intelligente das directoras do Collegio, por esse facto que nos parece único entre os estabelecimentos de ensino entre nós, a surda-muda tem por mestra a D. Petrina Ribeiro, auxiliar na parte artistica do estabelecimento. [...] As directoras do Collegio Sant'Anna devem estar satisfeitas com o triumpho final, que acaba de coroar os seus esforços, a sua dedicação sem limites a cauza da Instrucção de suas jovens patricias. Ardua é sem duvida a missão, por isso mesmo é gloriosa a victoria alcançada. Podemos affirmar que o Collegio de N.S. Sant'Anna, honra o Estado de Sergipe que se orgulha, aliás, de seus triumphos na esphera intellectual do Paiz, e bem merece o carinho de todos os chefes de familia que se consagraram a educação de suas estremecidas filhinhas. Daqui enviamos às dignas Directoras do Collegio N.S. Sant'Anna as nossas mais sinceras felicitações e, com ellas, os nossos mais sinceros applausos (CORREIO DE ARACAJU, 5 dez. 1907).

⁶ O Colégio Sant'Anna funcionou neste endereço por um período curto. No início da década de 1920 ele foi instalado à Rua de Maruim, 224 esta foi a sua localização até ser fechado, em 1941.



O noticiário sobre a festa realizada por ocasião dos exames dos alunos no final de 1908, não registrou o nome dos jovens da família Coelho Machado. O único menino que apareceu citado foi Oscar Ribeiro Monteiro, e como os demais, nas apresentações artísticas e musicais não foi feita referência sobre a sua atuação. Além das alunas já citadas foram arguidas, Maria Augusta Coelho Machado, Maria de Araújo Chagas, Hilda Costapinto, Dorvelina Vieira de Mello, Maria Vieira de Mello, Beatriz Felizola, Else Fernandes Sobral, Adalgisa Vieira de Mello. Neste ano atuaram como examinadores os professores Alcebiades Paes, Moreira Magalhães e Manoel de Oliveira. O Diretor do Atheneu foi o presidente da banca examinadora. Os exames dos alunos versaram sobre os conteúdos das seguintes disciplinas: Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil e Francês.

Os sobrenomes das alunas indicam o pertencimento da maioria delas às famílias privilegiadas de Sergipe, do ponto de vista do capital econômico. Alguns pais eram donos de engenho, outros possuíam empresas comerciais, outras jovens pertenciam a famílias que possuíam intelectuais renomados, outras eram filhas de pais que ocupavam cargos significativos na administração pública, como a filha do Diretor do Atheneu Sergipense.

As ex-alunas de Quintina Diniz, relembrou aspectos da convivência com a professora no Colégio e na Escola Normal, e a influência que ela exerceu no processo de formação que tiveram. A professora, escritora e poetisa Ofenísia Freire foi aluna e pensionista do Colégio Sant'Anna, no período de 1925 a 1930. Contou como aconteceu seu encaminhamento para a Escola Normal, a partir da intervenção de Quintina Diniz:

[...] naquele tempo exigia-se a idade de quatorze anos. Não sei se foi erro, ou se foi certo, que a Diretora do Colégio que era uma grande senhora, Dona Quintina Diniz, onde eu era interna no Colégio Sant'Anna, na rua de Maruim. Ela disse: 'Esta menina ela já está pronta demais! Não tenho mais o que ensinar no curso primário! Ela precisa ir para a Escola Normal!' Pois aqui, naquele tempo, não se recomendavam muito aquelas que fossem estudar no Colégio (Atheneu), não chamava-se Estadual, mas que seria depois o Colégio Estadual (Atheneu Sergipense). E sim no colégio das moças! No colégio das normalistas! Ela então disse assim: 'Ela precisa era ter idade, porque na Escola Normal só se entrava com 14 anos!' Então meu pai, providenciou um atestado, de idade com mais 3 anos para mim. Minha idade oficial é uma nos documentos, é outra. Então eu entrei com 11 anos na Escola Normal e sai com 16 anos, porque naquele tempo eram cinco anos de Escola Normal⁷ (FREIRE, 1992).

O controle sobre as pensionistas era semelhante àquele sobre as alunas internas. As jovens pensionistas só deixavam o Colégio para ir à Escola Normal ou para participarem da missa aos domingos, mas sempre acompanhadas por uma das professoras. Na Escola Normal, algumas professoras que atuavam no Colégio também ministravam aulas:

[...] eu passei cinco anos, interna neste colégio. Pela manhã, havia a professora de lá do colégio (Sant'Anna) onde eu havia terminado o curso primário, como eu lhe disse. Essa professora acompanhava, Dona Lavinia, acompanhava as alunas que iam para a Escola Normal. Ela levava o grupinho de alunas, até lá a porta depois voltava, nós íamos acompanhadas pela professora. (risos) Nós só saíamos do colégio para ir às aulas, de maneira que de tarde era para se dedicar ao estudo das aulas do dia seguinte. De noite não se saía não, ia deitar mesmo, era hora de tocar sineta para ir deitar. E de manhã, levantava, tomava banho, e ia para Escola Normal [...] dia de missa, dia de domingo, vestia a roupa bem passada a ferro e ia para a missa na Catedral! Pronto, também com acompanhante, com a professora (FREIRE, 1992).

As pensionistas recebiam também aulas particulares específicas no Colégio. Ofenísia Freire, conforme o desejo expresso do pai à Quintina Diniz, estudou Piano, Francês, Desenho, Pintura, Declamação e Datilografia, diversificando sua formação. Diferente de seus irmãos que foram depois estudar em outros estados, Ofenísia continuou em Sergipe:

Além de estudar na escola normal, eu fiz curso de datilografia! [...] Estudei piano e estudei também pintura, fazia aqueles abajures, quadros [...] aprendi de tudo, porque meu pai dizia assim, meu pai era senhor de engenho, mas um homem que queria ver assim, os filhos formados⁸. Meu irmão mais velho que já morreu era médico, o outro se formou em engenharia no Rio de Janeiro, não chegou a seguir a carreira, ficou doente. Mas ele (o pai) queria que os filhos estudassem. Ele disse a diretora (d. Quintina): 'Quero que ensine a minha filha tudo que ela tiver aqui para ela estudar!' Então eu estudei! Além de estudar o francês da Escola Normal, eu estudei particular lá no Colégio, francês também! E elas ensinavam a declamar, empiricamente, porque não eram professoras de declamação, mas tinham uma noção. Eu estudei pintura e desenho! (FREIRE, 1992).

⁷ Esta prática de alteração do registro de nascimento para atender as exigências da matrícula nos estabelecimentos de ensino era comum nas primeiras décadas do século XX, maiores informações sobre este processo verificar Freitas (1995).

⁸ Cf. Depoimento de Ofenísia Freire seus irmãos estudaram, neste mesmo período, internos no Colégio Salesiano.



Mesmo com o tratamento familiar dispensado à Diretora e professoras do Colégio, o controle e a rigidez próprios do espaço escolar naquele período permaneciam. Os passos e os atos das alunas e pensionistas eram acompanhados de perto. Apesar de terem sido estimuladas a estabelecer uma relação de proximidade com a direção do Colégio e seus familiares, a tentativa de burlar os limites da vigilância não passava despercebida:

Nesse Colégio, para maior comodidade as alunas chamavam a Dona Quintina, de Tia Quintina, Tia Georgina... Hoje que muita gente não goste que chame de tia, mas lá era, Tia Quintina, Tia Georgina. Minha avó Petrina, que era a mãe dela! Já velhinha... minha avó Petrina, todo mundo tratava ela assim. Ela era delicadíssima com as alunas. [...] Mesmo porque, nosso regime, embora, eu no momento, não achasse que fosse rígido, mas era rígido! Era rígido mesmo, a professora ia levar (na Escola Normal) na hora de ir buscar, ia buscar. Era de duas em duas, a professora atrás, ia para o Colégio, pronto, entrava fechou o portão. A gente não sentia porque ficava ali todo mundo brincando, e tal não sentia muito aquilo, por causa da convivência dentro, mas era um pouco rígido. Não se sabia notícia de fora, hoje eu acho errado certas coisas, não se lia um jornal! não se tinha nada. Era somente aquele tempo dedicado para os estudos! Uma vez, eu e outras do colégio, saímos da Escola Normal, e entramos numa rua lateral, que é a Rua de Propriá, onde havia um retratista, Barreto, aí nós entramos para tirar nosso retrato, retrato pequeno. Tiramos o retrato, mas aquilo era como se tivesse fazendo uma coisa proibida. Tiramos aquele retrato [...] passado uns dias, a diretora do Colégio, Dona Quintina, nos convocou para uma reunião no quarto dela, não foi nem na sala, foi no quarto! E quando nós chegamos lá no quarto, estava lá, na mesa dela, o nosso retrato, quando nós entramos vimos lá, os retratos, para mostrar que tinha descoberto o malfeito! Ora, ir ali tirar um retrato. Para você ver o que era a época, jamais poderíamos ter feito, sair da Escola Normal e ir para o recinto de um retratista! Não podia fazer nada! (FREIRE, 1992).

O número de alunas com o passar do tempo foi diminuindo. E em 1920 eram 120 alunas. O controle das alunas e pensionistas era exercido pela presença constante de professores e parentes de Quintina Diniz, mesmo no quarto de dormir. A leitura de romances era permitida, mas os momentos de lazer eram restritos:

Mas era assim, umas trinta, quarenta, cinquenta, por aí assim. Trinta alunas, de forma que dava uma boa convivência, de noite tocava o sino nove horas, subia as escadas e iam dormir tudo lá no sótão! Acho que era assim quinze filas, talvez umas quarenta alunas... e ali mesmo, no mesmo sótão dormia Dona Lavínia e Dona Petrina eram sobrinhas da Tia Quintina. Era uma família que tomava conta do Colégio. Se, ficávamos lendo, se tivesse que ler qualquer coisa, ficava lendo, até que ela viesse dizer: 'Minha filha, é hora de dormir!' O tratamento era assim, familiar... (silêncio) Hoje eu já não me ligo tanto em romance, mas eu gostava demais! Acompanhar o enredo, aquela vida, me fascinava! Mas eu perdia, às vezes, até noite! No colégio não dava! Mas se fosse dia de domingo, eu ficava lendo tal e tal. Aí, Tia Quintina ia na rouparia e dizia: 'Não, é hora de ir para janela!' A distração da gente era essa! Quando chegava quatro horas em dia de domingo, ia todo mundo para se debruçar na janela do pátio, e ficar olhando a rua! (FREIRE, 1992).

O Professor José Augusto da Rocha Lima foi colega de Quintina Diniz na Escola Normal e ressaltou em um artigo publicado na década de 1950, aspectos do cotidiano no Colégio, salientando o papel de mestra-mãe desempenhado por ela:

Que pena foi ter desaparecido o Colégio Santana! Há colégios que se parecem a batalhões, outros que lembram conventos: o Colégio Senhora Santana era uma família, um prolongamento do lar, onde as meninas e as jovens, num ambiente sadio, continuavam a vida do lar, preparando-se para a vida do lar e integrando-se na vida do lar [...] O tempora, o mores! Quintina Diniz, a mestra perfeita, se soube equilibrar seus orçamentos, não soube enriquecer: acumulou amor, gratidão nas almas de suas alunas; não acumulou nem teres nem haveres. Sergipe inteiro, ainda se recorda: as meninas do Colégio Senhora Santana, a flor da família sergipana que para lá confluía, meigas e gentis, recolhiam as virtudes e os ensinamentos que ali ministravam e como flores dolorosas e puras, trescalavam o perfume de todas aquelas prendas de inteligências e coração que moravam à sombra da casa benfadada. Ali não imperava o tétrico, silêncio fechado de certos educandários, nem o rigor apavorante que por vêzes me parece estar estragando e estiolando a mentalidade das modernas gerações. Ali efusiva a alegria: recitava-se, cantava-se, dançava-se, brincava-se, tudo isso dentro da vigilância necessária porém nunca aflitava. Que pena tivesse desaparecido com seu belo espírito o Colégio Senhora Santana! [...] Era tudo satisfação, pureza, confiança e alegria! Sorridente, Quintina Diniz, a melhor das mães que não teve filhos, a doce mestra, presidia às festividades, a todos agradava, para todos tinha palavras de bondade (LIMA, 1954:3).

O espaço escolar como prolongamento do lar, afirmação recorrente nos depoimentos e artigos produzidos sobre o Colégio Sant'Anna, indicam entre outros aspectos, que o controle e a vigilância estabelecidas no ambiente doméstico e no espaço escolar em torno das jovens da elite sergipana, encontravam-se relacionados. Exemplificando um dos



aspectos desta relação era o fato de que em casa ou na escola elas, geralmente, não saíam desacompanhadas pelas ruas da cidade.

A maternidade construída socialmente como função inerente das mulheres acabava sendo atribuída de forma aleatória, gerando ambiguidade como está presente no discurso do Prof. José Augusto da Rocha Lima ao referir-se à Quintina, como “a melhor das mães que não teve filhos”. A professora-mãe, mesmo solteira, era a encarnação do ideal feminino, pois desempenhava com dedicação as tarefas de “*eleva, civilizar e redimir o mundo*” (BESSE, 1999:141-142).

No Colégio Sant’Anna as alunas eram preparadas para as atividades relacionadas com as tarefas domésticas, cientes de sua missão como futuras esposas e mães exemplares. Dominavam habilidades artísticas, manuais e musicais, e línguas estrangeiras na tentativa de se aproximarem do ideal de “moça prendada”.

Uma outra ex-aluna do Colégio, a poetisa Ana Leonor, destacou a postura e os conhecimentos da Professora Quintina Diniz:

Eu estudei no Colégio de Quintina [...] pouco tempo, era aluna externa. Ela era uma grande pessoa... educadora nata! E uma grande sergipana... elevou muito o nível do professorado daqui! E o nível de conhecimentos também! Ela tinha bons conhecimentos... ela não saiu daqui nunca, mas você sabe, para aprender não precisa sair, basta ler. O Colégio era pago, era um Colégio bom. [...] Ela era muito respeitada! Acho que jamais ela recebeu a menor afronta de ninguém, porque ninguém tinha coragem! Mesmo que tivesse razão, não tinha coragem! (FONTES, 2002)

A origem familiar e social de Quintina aliada à virtudes “femininas”, como bondade, simplicidade, modéstia e os conhecimentos da moderna pedagogia, marcaram os registros do Professor Augusto. Ele não deixou de salientar as habilidades poéticas, da professora:

No meio em que viveu, nunca exibiu ciência nem estadeou conhecimentos. Era naturalmente retraída, excessivamente modesta, conhecia perfeitamente as doutrinas de Montessori, de Decroly, de Dewey e de todos os expoentes atuais do pensamento pedagógico, assisti a algumas de suas aulas: dicção impecável, português seguro, exposição clara e persuasiva. Foi uma das maiores mestras de Sergipe, na intimidade recitava versos que depois vim a saber de sua lavra (LIMA, 1954:3).

Algumas questões se fazem necessárias: em que medida o aprendizado de Línguas Estrangeiras e o desenvolvimento de habilidades manuais eram importantes para as jovens da elite sergipana? Geralmente confinadas ao ambiente doméstico e preparadas para o casamento, de que modo o conhecimento de técnicas refinadas de trabalhos manuais seria significativo para sua formação?

O fato de serem jovens oriundas de famílias de grande poder econômico e político no período determinava que tivessem uma escolaridade apropriada aos contatos sociais desenvolvidos pelos seus familiares. O aprendizado de Línguas Estrangeiras servia como um certo “verniz” cultural na utilização de expressões de outro idioma na recepção de visitas vindas do exterior, bem como para leitura de receitas e romances. Nas festas, era comum que as jovens apresentassem peças musicais e recitassem versos em outros idiomas para os convidados.

No desenvolvimento de trabalhos manuais, a dedicação, a paciência, a preocupação com detalhes, a organização, a ocupação com uma atividade no interior do lar por muitas horas, combinavam com a expectativa da passividade feminina diante da vida. Além disso, uma situação extrema, como no caso da viuvez precoce ou mesmo da orfandade, as jovens poderiam usar suas habilidades para fabricar peças refinadas para enxovais, exercendo uma atividade no interior do espaço doméstico que lhes garantiriam alguma remuneração.

Mesmo que as Línguas Estrangeiras não fizessem parte do currículo das aulas públicas femininas, os Trabalhos Manuais (ou prendas domésticas) permaneceram como componente curricular nas instituições privadas e públicas brasileiras até o final da década de 1970, do século XX.

Analisando aspectos da história do trabalho feminino na França, na passagem do século XIX, para o século XX, Gardey (2003) salientou como o aprendizado das técnicas sofisticadas de costura e bordado, para cada grupo social tinha significados diferentes:

A diversidade dos trabalhos de agulha (costura, roupa íntima, confecção de corpetes, malharia, bordado à mão ou à máquina, chapelaria, passamanaria, flores, plumas e calçados) – que marcaram as horas da maior parte da jornada das mulheres do século XIX – demonstra o caráter tênue das fronteiras entre a atividade doméstica e atividade produtiva. Atividade essencial de autoprodução e de reparação até os anos de 1940, a costura ainda era uma fonte de trabalho mercantil para as mulheres que o exercem durante muito tempo em domicílio. Para as jovens também é um elemento e



aprendizagem da condição de ser mulher, ao mesmo tempo necessidade e ganha-pão para as mulheres das classes populares, prática de aprendizagem, modo de “sociabilização”, prática de lazer e sinal ostentatório da condição de mulher ociosa para as jovens e mulheres da burguesia (GARDEY, 2003:40-41).

Percebe-se que a ênfase no processo de formação oferecido pelas escolas particulares femininas, em particular o Colégio Santana, envolvia não apenas os conteúdos do processo de escolarização formal, mas também habilidades musicais e manuais, assim como o domínio de Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês), desenvoltura na oratória, na declamação e na dramatização. A educação moral e religiosa, era enfatizada pelo desenvolvimento de virtudes e de uma certa “modelagem”, para os futuros papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quintina Diniz foi candidata à deputada estadual pelo Partido Social Democrático, na eleição de 1934. A campanha em torno do seu nome foi realizada pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) e pela União Universitária Feminina (UUF), representadas em Sergipe, pela advogada Maria Rita Soares de Andrade e por Cesartina Régis. O Manifesto publicado na imprensa sergipana em favor de sua, conclamava as mulheres sergipanas a defenderem o seu voto de forma autônoma, e convidava os eleitores homens a votarem com as mulheres. Sua eleição e o exercício do seu mandato estiveram vinculados ao magistério e às relações familiares e econômicas, construídas ao longo de muitas décadas. Na Assembleia Legislativa Quintina era mais um “Diniz de Oliveira Ribeiro” em um cargo relevante. Seu primo Godofredo Diniz, foi nomeado primeiro prefeito de Aracaju, em 1935. Seu sobrinho foi o Presidente na Assembleia Constituinte. Quintina fechou o Colégio Sant’Anna em 1941 e faleceu em 1942, em Aracaju.

Foi possível apreender neste estudo, que a “formação própria para o seu sexo” indicada para as meninas e jovens sergipanas, nos colégios particulares, na passagem do século XIX para o século XX, envolvia um processo rico de associação entre escolarização e desenvolvimento de habilidades diversas. Preparadas para cumprir os papéis tradicionais, como boas donas de casa e mães exemplares, os conhecimentos e competências adquiridas também permitiram um certo grau de emancipação para as jovens. A preparação para o magistério, profissão socialmente indicada para as mulheres, neste período, o domínio de técnicas sofisticadas de trabalhos manuais, e a aprendizagem musical, lhes possibilitariam ministrar cursos particulares ou desenvolver prendas para a comercialização.

Ressalta-se ainda a importância de estudos que consigam recuperar a trajetória destas instituições, através de documentos, da própria imprensa e da memória de suas ex-alunas, uma vez que os arquivos públicos de documentação do Estado, as mensagens oficiais, possuem raras informações sobre eles. Espera-se que as pesquisas sobre instituições educacionais de Sergipe, possam ser incrementadas cada vez mais por professores e pesquisadores que se interessem em descobrir entre vestígios possíveis aspectos da cultura escolar e analisar o processo de formação/escolarização das gerações passadas.

FONTES

Correio de Aracaju, Sergipe, 2 de dezembro de 1908. Ano III, n.213, p.2, col.3.

Correio de Aracaju. Collegio N.S. Sant’Anna. 1 de dezembro de 1907. Ano II, n.111, p.2, col.5.

Correio de Aracaju, Sergipe, 5 de dezembro de 1907. Ano II, n.112, p.2, col.2-3.

Correio de Aracaju, Sergipe, 26 de maio de 1907. Ano II, n.59, p.3, col.5.

Correio de Aracaju, 3 de setembro de 1908, ano III, n.187, p.2. col.5.

Correio de Aracaju, 4 de janeiro de 1906, ano I, n.19, p.4. col.4-5.

Correio de Aracaju, 2 de fevereiro de 1908, ano III, n.128, p.3. col.5.

Correio de Aracaju, 13 de fevereiro de 1908. Ano III, n.131, p.3, col.4.



- Correio de Aracaju, 18 de junho de 1908. Ano III, n.166, p.2, col.2.
- Correio de Aracaju, 10 de setembro de 1908. Ano III, n.189, p.2, col.3.
- Correio de Aracaju, 2 de dezembro de 1908. Ano III, n.213, p.2, col.3.
- Correio de Aracaju, 16 de janeiro de 1908. Ano III, n.123, p.3, col.5.
- Diário da Manhã. Aracaju, 14 de janeiro de 1915. Ano IV, n.1.120.p.3.col.1.
- Diário da Manhã. Aracaju, 20 de janeiro de 1916. Ano VI, n.1407, p.1 col.4.
- Diário da Manhã. Aracaju, 2 de fevereiro de 1916, Ano VI, n.1418,p.1 col.4.
- Diário da Manhã, Aracaju, 22 de outubro de 1916. Ano IV. N.1623. p.2. col. 2,3 e 4.
- O Horizonte, Laranjeiras, 24 de dezembro de 1885, Ano I, n.28, p.04
- LIMA, José Augusto da Rocha Traços Biográficos de D. Quintina Diniz. *Correio de Aracaju*. Ano XLVIII, Aracaju, 1º de janeiro de 1954, p.3 col 4-6.
- FONTES, Ana Leonor. Entrevista concedida a autora. Aracaju, 2002.
- FREIRE, Ofenísia. Entrevista concedida a autora. Aracaju, 1992.

REFERÊNCIAS

- BESSE, Susan. *Modernizando a desigualdade*. Reestruturação da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.
- DANTAS, José Ibarê Costa. *O tenentismo em Sergipe*. 2. Ed. Aracaju: Gráfica J. Andrade Editora, 1999.
- FERRO, Maria do Amparo Borges. *Educação e Sociedade no Brasil Republicano*. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. *“Vestidas de azul e branco”*: um estudo sobre as representações de ex-normalistas acerca da formação profissional e do ingresso no magistério. (1920-1950). Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995. (Dissertação de Mestrado)
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. *Educação, trabalho e ação política: sergipanas no início do século XX*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2003. (Tese de Doutorado)
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Pesquisando a educação feminina em Sergipe na passagem do século XIX para o século XX. In: *Revista do Mestrado em Educação*. São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, volume 4, jan. a jun. de 2002. p.45-65.
- GARDEY, Delphine. Perspectivas históricas. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena. (orgs.) *As novas fronteiras da desigualdade*. Homens e mulheres no Mercado de Trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003. pp. 37-53.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; FREITAS, Anamaria G. B. de. Os caminhos do Colégio Inglês na educação feminina. In: *Jornal CINFORM*, edição 1011. Caderno de Cultura & Variedades. Aracaju: 26/08 a 01 de setembro de 2002.p.4.
- NUNES, Maria Thetis. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. 2 ed. rev. e amp. São Cristovão, SE: Editora da UFS, 1999.



NUNES, Maria Thetis. *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe; Universidade Federal de Sergipe, 1984.

PINA, Maria Lígia Madureira. *A mulher na história*. Aracaju: s.n.t., 1994.

VILAS-BÔAS, Ester Fraga. *Origens da educação protestante em Sergipe (1884-1913)*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2000. (Dissertação de Mestrado).

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.



DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER: DAS SALAS DE ESTAR DAS PROFESSORAS LEIGAS, AOS ACAMPAMENTOS ESCOLARES DE PALHA DE COQUEIRO (1961-1964).

DE PIE EN EL PISO TAMBIÉN APRENDER A LEER: DESDE SALAS DE ESTAR DE PROFESORES LAICOS, HASTA EL CAMPAMENTO ESCOLAR COCO PAJA (1961-1964).

STANDING ON THE FLOOR YOU CAN ALSO LEARN TO READ: FROM THE LAY TEACHERS, LIVING ROOMS TO THE COCONUT STRAW SCHOOL CAMP (1961-1964).

PRANTO, ALINY DAYANY PEREIRA DE MEDEIROS

Doutora em Educação (PPGE/UFRN); Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

RESUMO

O início dos anos 1960 foi marcado por diversas iniciativas de educação popular no Brasil. No Rio Grande do Norte, também houve propostas voltadas à erradicação do analfabetismo. Dentre tais, destacamos a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que visava alcançar crianças, jovens e adultos, que habitavam as periferias de Natal e não tinham acesso à educação formal. Através da Campanha, a Prefeitura de Natal institucionalizou práticas voltadas à educação popular. Neste trabalho, o objetivo é compreender a criação da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, a partir das narrativas de suas professoras e ex-alunas e alunos, considerando sua fase inicial, nas escolinhas, e sua expansão com a construção dos acampamentos escolares. Para lidar com as narrativas orais, utilizamos autores como: Alessandro Portelli e José Carlos Sebe Bon Meihy, que nos apontaram as singularidades e os cuidados ao trabalhar com as fontes orais.

PALAVRAS CHAVE: Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, Educação Popular, Memórias.

RESUMEN

Los primeros años de la década de 1960 estuvieron marcados por varias iniciativas de educación popular en Brasil. En Rio Grande do Norte, también hubo propuestas encaminadas a erradicar el analfabetismo. Entre ellas, destacamos la Campaña “De pie en el suelo también se puede aprender a leer”, que tenía como objetivo llegar a niños, jóvenes y adultos, que habitaban las afueras de Natal y no tenían acceso a la educación formal. A través de la Campaña, la Municipalidad de Natal institucionalizó prácticas orientadas a la educación popular. En este trabajo, el objetivo es comprender la creación de la campaña “De pie, también se aprende a leer”, a partir de las narrativas de sus docentes y exalumnos y alumnos, considerando su fase inicial, en las escuelas, y su expansión con la construcción de campamentos escolares. Para tratar las narrativas orales se utilizaron autores como: Alessandro Portelli y José Carlos Sebe Bon Meihy, quienes señalaron las singularidades y el cuidado al trabajar con fuentes orales.

PALABRAS CLAVE: Campaña “De pie en el suelo también aprendes a leer”, Educación Popular, Recuerdos.

SUMMARY

The early 1960s were marked by many popular education initiatives in Brazil. In the state of Rio Grande do Norte, there were also proposals aimed at eradicating illiteracy. Among these, we highlight the Campaign “De pé no chão também se aprende a ler”, which aimed to reach children, youth and adults who lived in the periphery of the city of Natal and did not have access to formal education. Through the Campaign, the Natal City Hall institutionalized practices aimed to popular education. In this paper, the objective is to understand the creation of the Campaign “De pé no chão também se aprende a ler”, based on the narratives of its teachers and former students, considering its initial phase, in the little schools, and its expansion with the construction of school camps. To deal with oral narratives, we used authors such as: Alessandro Portelli and Jose Carlos Sebe Bon Meihy, who pointed out the singularities and care when working with oral sources.

KEYWORDS: Campaign “Standing on the ground you also learn to read”, Popular Education Memories

INTRODUÇÃO

Ao retomarmos o início dos anos 1960, percebemos um crescimento dos movimentos sociais e das lutas em prol do combate ao analfabetismo. Segundo Saviani (2013: 317), o uso do termo educação popular já existia anteriormente e era utilizado desde a Primeira República, sendo sinônimo de expansão da instrução pública. No entanto, nos anos 1960 a educação popular passava a ter outra perspectiva. Naquele momento, a intenção era não somente levar educação às camadas populares, mas envolvê-las em todo processo educativo e promover também discussões políticas, aliadas à alfabetização.

Nesse contexto, surgiram propostas em Recife, através do Movimento de Cultura Popular e também do Sistema Paulo Freire; outras vinculadas à UNE, com os Centros Populares de Cultura e no Rio Grande do Norte com a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*” e, posteriormente, com as 40h de Angicos. A Campanha surgiu do compromisso entre o candidato à Prefeitura de Natal, em 1960, Djalma Maranhão, e os membros dos Comitês Nacionalistas, que eram organizações de bairro criadas durante a campanha eleitoral. A partir desses Comitês, a educação formal de crianças, jovens e adultos foi apontada como a principal demanda da população que residia nos bairros mais distantes de Natal e considerados periféricos. Em todos os Comitês, a população sinalizou para a urgente necessidade de construção de novas escolas e ampliação do acesso à educação nas regiões mais distantes do Centro.

Durante nosso doutorado, pesquisamos as relações dialógicas entre os membros da Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*” e a comunidade dos bairros que receberam acampamentos escolares. E no decorrer da pesquisa, observamos que a tentativa de combater o analfabetismo antecedia à própria construção dos barracões de palha de coqueiro, utilizados como escolas sem paredes para milhares de pessoas entre 1961 e 1964.

A primeira iniciativa da Campanha foi a expansão das chamadas *escolinhas*, salas de aula organizadas nas casas das professoras leigas, em associações de bairro, cinemas, igrejas, ou qualquer outro espaço que dispusesse de uma professora e algum mobiliário. As *escolinhas* foram promovidas e ampliadas pela Prefeitura, fizeram surgir a figura das *professorinhas* e modificaram a rotina de muitas mulheres. No entanto, não eram suficientes para atender toda a demanda de pessoas fora na escola. Diante disso, e da evidente falta de recursos financeiros que atingia a Prefeitura, foi levada aos moradores do bairro das Rocas, que compunham o Comitê Nacionalista daquela região, a impossibilidade de construir escolas para atender a todos. E dali também nasceu a ideia de construir escolas de palha de coqueiro, sem paredes, à semelhança das casas de pescadores da região. A estrutura custaria pouco, atenderia à uma ampla parcela da população e possibilitaria combater, de forma mais eficiente, as altas taxas de analfabetismo.

Dessa forma, foram criados os primeiros acampamentos escolares da Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”, no bairro das Rocas e em seguida, no bairro do Carrasco e das Quintas, se expandindo paulatinamente por outras regiões da cidade. Neste trabalho, a partir das memórias de professoras e ex-alunos e alunas, buscamos compreender como a Campanha foi criada e se desenvolveu, tanto através das *escolinhas*, como, posteriormente com os acampamentos nos bairros das Rocas e Quintas. Analisaremos a participação da comunidade, o envolvimento das professoras leigas e sua formação inicial e continuada, além de sinalizar para o sentimento de pertencimento comum aos entrevistados ouvidos.

As narrativas aqui analisadas foram construídas utilizando a História Oral enquanto principal metodologia, a partir das orientações de Meihy e Holanda (2017) e realizando o cruzamento de fontes, seguindo a perspectiva de Thompson (2002). Isso porque, além das narrativas orais, também fizemos uso de fotografias, textos produzidos pelo Prefeito Djalma Maranhão no exílio, o hino da Campanha, outras iconografias, materiais de divulgação, dentre outras fontes.

Além das entrevistas gravadas em audiovisual por nós, utilizamos outros conjuntos, algumas disponíveis transcritas na tese da professora Maria Elizete Guimarães (2000) e outras realizadas e disponibilizadas pelo Núcleo de História e Memória da EJA – UFRN.



A prévia da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”: a experiência das escolinhas

Sob forte sol e vento característico do litoral de Natal, ecoam as palmas da pesquisadora de frente àquela pequena casa amarela. Ao adentrar a sala de estar, eis que encontra uma senhora de cabelos brancos, olhar desconfiado e filhas e neto ao seu redor. No pequenino ambiente, com uma câmera ligada e um breve roteiro de entrevista, iniciam-se os trabalhos daquela tarde de julho e não demoraria muito até que Dona Nair, *professorinha* da Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”, esquecesse a câmera e mergulhasse em suas memórias, marcadas pela simplicidade e pelo riso solto, de quem se sente confortável naquele lugar onde vive há mais de cinquenta anos. Logo ela narraria que aquela mesma sala de estar, no passado, se transformava todos os dias em sala de aula. Pouco a pouco, nos transportamos ao cenário original e a acompanhamos quando ela nos explicava e mostrava que era possível comportar mais de vinte crianças naquele tão reduzido espaço e dizia: “*Eu tinha na faixa de uns vinte e cinco a trinta alunos. Botava banco aqui, banco aqui encostado, e aqui, e quem não dava botava tamborete aqui, ali*”.

Sob essas condições, surgiu Dona Nair, a *professorinha*, e tantas outras que sem grandes expectativas de vida e emprego viram na Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*” a possibilidade de ter alguma ascensão social e garantia de sobrevivência. Essas jovens mulheres que habitavam os bairros em que a Campanha ocorreu foram intencionalmente buscadas por fazerem parte da comunidade e também para sanar as necessidades de mão de obra qualificada, como vemos a seguir, nas falas de Maria Diva Lucena¹ e Moacyr de Góes², respectivamente:

Foram convocadas as moças das comunidades, de preferência das comunidades, era muito mais fácil elas trabalharem com o universo de linguagem e problemática da comunidade. Moças que, ou tinha um fundamental completo, na época o primário completo, ou ginásio completo, até o segundo grau. Até mesmo professora que tinha uma formação normalista poderiam participar, mas nós sabíamos que o núcleo estava ali nas comunidades.

Essas monitoras foram o oxigênio da Campanha [...] Natal tinha uma Escola Normal há 50 anos [...] A Campanha empregou 500 monitoras entre 1960 e 1963.

A partir da mão de obra de professoras leigas³, intituladas muitas vezes *professorinhas*, se ampliavam a partir de 1961 as chamadas *escolinhas*, depois consideradas a primeira fase da Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”. Tais escolas, já existiam em Natal e por todo país, eram as ditas escolas isoladas, ou escolas unitárias. Na década de 1950, elas se espalharam pela cidade durante o primeiro mandato de Djalma Maranhão (1956-1958), e já no segundo mandato (1961-1964) passaram de 86, em novembro de 1960, para 300, no decorrer da Campanha (MARANHÃO apud GÓES, 1999: 99). Segundo Moacyr de Góes, essas foram as primeiras escolas municipais da cidade do Natal. Com elas, Djalma Maranhão teria instituído a rede de escolas públicas municipais em Natal.

Cabe salientar que, no início dos anos 1960, o número de grupos escolares em Natal tinha sido reduzido. Segundo Djalma Maranhão, eles eram onze por volta de 1940 e, naquela ocasião de sua posse, somavam apenas dez. No entanto, nesse mesmo intervalo de tempo, a população crescia e o número de crianças em idade escolar multiplicava-se por quatro. Além disso, mesmo as *escolinhas* criadas no mandato anterior de Djalma Maranhão teriam diminuído quando do seu retorno à Prefeitura. De acordo com Germano (1982: 99), “[...] o número de ‘*escolinhas*’ mantidas pela prefeitura decrescera de 120 em 1958 para 86 em novembro de 1960”.

As *escolinhas* eram salas de aula cedidas gratuitamente pela comunidade à Prefeitura. Não raro, elas funcionavam na casa das próprias *professorinhas*, como nos relatou Dona Nair. Mas também podiam ocupar salas de clubes sociais, igrejas, sindicatos e quaisquer outros espaços que fossem cedidos sem custos à Prefeitura. Em troca, era garantida uma remuneração às *professorinhas* e assegurado material escolar e merenda aos alunos.

Segundo Maranhão (1999: 97),

*Sem dinheiro para a construção de prédios escolares, a Prefeitura apelou para a população: onde fosse cedida, gratuitamente, sem cobrança de aluguel uma sala, seria instalada uma “*Escolinha*”. [...] A prefeitura subvencionava uma professora. Aí, passaram a funcionar escolas – com as precárias instalações que a municipalidade poderia oferecer, inclusive material escolar, livros, caderno e lápis*

¹ Em entrevista concedida ao NUHMEJA-UFRN, disponível no acervo do Núcleo.

² Em entrevista concedida ao Centro de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte e disponível em DVD-multimídia do CDH-net.

³ Professoras leigas eram aquelas que não possuíam formação para a docência, como curso Normal, Magistério, ou Pedagogia.



[...] Foram instaladas cerca de trezentas “Escolinhas” [...] Em nenhuma destas salas, repetimos, a Prefeitura pagava aluguel.

A primeira iniciativa do governo de Djalma Maranhão foi expandir a rede de *escolinhas*:

Em dois anos já somavam 271 essas escolas espalhadas pelos quatro cantos da cidade. Havia escola em tudo que era lugar, até em cinema. O cine São José, situado nas Quintas, por exemplo, pela manhã e à tarde funcionava como escola, com duas salas de aula, à noite era cinema (GERMANO, 1982:103).

Os espaços utilizados para serem *escolinhas* foram os mais diversos. Nas Rocas, até mesmo um espaço cultural foi transformado em *escolinha*, como nos narra D. Nair (2017): “[...] Lá no Araruna tinha uma sala de aula também. Sr. Cornélio que ofereceu, porque eles eram amigos [ele e o prefeito]. Eram muito amigos, Djalma e ele”.

As condições de acomodação e trabalho não eram as melhores. Espaços pequenos podiam atender até quarenta crianças, conforme os dados apresentados por Germano (1982:108). No entanto, a prefeitura não tinha como garantir a construção de grupos escolares e aquela pareceu, num primeiro momento, ser a melhor alternativa à falta de recursos.

Sobre esse primeiro momento, D. Nair (2017) relembra que:

Aí, quando foi a Campanha De pé no chão, que foi os acampamentos... mas antes disso, houve outra campanha de leitura para as crianças aprender a ler, que era uma escola em cada rua. Então, a escola em cada rua era assim: uma escolinha aqui em casa, aí, eu seria a professora, ele dava o material escolar... tinha o lanche. E, às vezes, tinha até uns passeios.

Omar Pimenta, assessor da Diretoria de ensino à época da Campanha, afirmou⁴ que: “[...] a gente instalava o mínimo, cadeiras, quadro e uma professora”. Com esse mínimo assegurado, as *escolinhas* começavam a funcionar, mesmo que de modo insuficiente, como é possível perceber na narrativa de D. Guiomar R. Bezerra⁵ sobre a *escolinha* instalada em sua casa: “Os meninos, eu comecei com 26 crianças sentadas em uns paus de coqueiro no meu alpendre”.

Além das instalações físicas, também havia a preocupação com a merenda, fornecida nas *escolinhas*. Sobre a merenda, D. Nair (2017) ressaltou em mais de um momento a sua relevância dentro do cotidiano da *escolinha*. Moacyr de Góes⁶ também falou sobre o mesmo tema, afirmando que onde houvesse uma sala sem pagar aluguel, água ou luz, a Prefeitura instalava uma *escolinha*, pagando uma regente, dando o material escolar e a merenda, que era o que ele chamava de leite FISI.⁷ Percebemos que não necessariamente a merenda supria as necessidades nutricionais das crianças, mas ajudava a saciar a fome de muitos que viam naquela refeição um estímulo para ir à escola⁸.

Não foi possível mapear todas as *escolinhas* que Natal possuía. O que sabemos é que elas estavam localizadas nos bairros mais periféricos, onde não havia vagas para atender a todas as crianças, nem mesmo à maioria.

Apesar da ausência de dados precisos, pudemos reconstruir, a partir das memórias de Dona Nair, os locais onde ficavam boa parte das *escolinhas* no bairro das Rocas. Tecendo os fios das recordações, Dona Nair foi narrando os nomes das suas colegas *professorinhas* e os locais onde ficavam as *escolinhas* em que trabalhavam, quase todas funcionando em suas residências. Acompanhando essa costura, fomos tentando reconstruir espacialmente esses endereços e chegamos ao mapa abaixo, com a distribuição daquelas mencionadas no bairro das Rocas.

⁴ Em entrevista concedida à Maria Elizete Guimarães Carvalho, em 03/02/1999, para fins de sua pesquisa de doutorado.

⁵ Também entrevistada por Maria Elizete Guimarães Carvalho, em janeiro de 1999.

⁶ Em entrevista concedida ao Centro de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte e disponível em DVD-multimídia do DH-net.

⁷ Outro entrevistado nosso também fala sobre esse leite, mas já no contexto dos acampamentos escolares. José Eduardo (Dedé) se refere a ele como leite físico e disse que vinha dos Estados Unidos e parecia ser um leite mais forte.

⁸ Não entrevistamos alunos das *escolinhas*, mas os que estudaram nos acampamentos foram unânimes ao narrar a importância que a merenda tinha no cotidiano escolar.





Mapa das Rocas com localização das Escolinhas

Fonte: Acervo da autora.

O mapa acima nos mostra o considerável número de escolinhas existente nas Rocas, e que talvez pudesse ser até maior que este. Cabe ressaltar que às vezes havia mais de uma *escolinha* na mesma rua⁹, nessas situações representamos apenas com uma marcação, devido ao tamanho do mapa. A grande concentração em ruas próximas pode estar ligada aos limites do bairro na década de 1960, que possivelmente possuía uma extensão menor que a atual. Cabe salientar, ainda, que os limites apresentados acima representam o bairro das Rocas no ano de 2017.

Percebemos também que o acampamento representado no mapa não ficava longe das demais *escolinhas*, embora tenha sido construído num terreno que estava reservado a ser um cemitério (GERMANO, 1987), e que por isso costumava ser uma área mais afastada. Diante disso, inferimos que, possivelmente, a maior concentração de pessoas naquela região estava nas ruas em que havia as escolinhas, já que a intenção era levar a escola àqueles que não dispunham de condições de ir a um grupo escolar, por exemplo, ou à uma escola privada.

Um fator importante para a expansão das *escolinhas* e posteriormente dos acampamentos, foi contar com um quadro do magistério formado na própria comunidade. Não dispo de professoras com formação em magistério, a prefeitura aceitava aquelas que possuíam o primário, ou o ginásio, e buscava ofertar uma formação mínima para atuar em sala de aula. Para diferenciá-las das que possuíam magistério, as professoras leigas eram intituladas *professorinhas*. Tais professoras, recebiam uma formação prévia e um acompanhamento semanal, que no decorrer da Campanha foi sendo sistematizado através das atividades do Centro de Formação de Professores. Sobre essa formação e acompanhamento, D. Nair (2017) nos afirma que:

As professoras se apresentavam e antes de começar tinha tipo um período assim de preparação, porque nenhuma era formada, tinha visto o ginásio, mas não com práticas pedagógicas. E existia o curso de férias e de tudo participava. E tinha provas, depois de dadas as aulas, a gente fazia, no curso de férias, era a avaliação. [...] Lá tinha curso, todo

⁹ Dona Nair nos narrou o nome de quinze escolinhas, com seus endereços e nomes das professoras que lá trabalhavam. A seguir, tem-se a identificação por ela fornecida: 1ª Escolinha: Rua São Jorge (na sede do atual Palmeiras Futebol Clube, à época, Canto do Rio Esporte Clube) – Profa Eridan Ribeiro Dantas; 2ª Escolinha: Rua Lucas Bicalho – Profa Palmira de Souza; 3ª Escolinha: Rua Dr. Varela Santiago – Profa Nair Almeida de Oliveira; 4ª Escolinha: Rua São José (antigo externato) – Profa Maria Bergue de Noronha; 5ª Escolinha: Rua São José (antigo externato) – Profa Ivonete Noronha; 6ª Escolinha: Rua São Pedro – Profª Denise Lins de Oliveira; 7ª Escolinha: Rua Belo Horizonte – Profa Maria Neide de Oliveira; 8ª Escolinha: Rua Dr. Miranda – Profa Arlete de Moura; 9ª Escolinha: Rua Belo Monte – Profa Valdira Marinho; 10ª Escolinha: Rua Décio Fonseca – Profa Ana Alves de Oliveira; 11ª Escolinha: Rua Areia Branca – Profa Vilma Alves da Costa; 12ª Escolinha: Rua Décio Fonseca – Profa Inês Gonçalves de Castro; 13ª Escolinha: Rua vereador Cauby Barroca – Profa Arlete EufRASINO; 14ª Escolinha: Rua São Jorge – Profa Marnix Pedrosa; 15ª Escolinha: Rua Belo Monte – Profa Maria Cícera da Silva; Acampamento: Rua Décio Fonseca: atualmente Escola Municipal Henrique Castriciano, n. 663.



semestre tinha um cursinho, assim... para a gente... saber lidar melhor com as crianças, porque a importância dele era aprender a trabalhar com as crianças [...] que tinha certificado no final do curso. [...] Nós também tínhamos orientadora. Era todos os sábados, tinha reunião. Ela trazia o planejamento pronto e dali a gente ia trabalhar aquele assunto que estava no planejamento (OLIVEIRA, 2017).

É possível notarmos o controle que havia sobre as professoras leigas, a fim de que conseguissem desenvolver seu trabalho com qualidade. As orientadoras, professoras com curso Normal, orientavam a prática e tentavam acompanhar se estavam sendo realizadas a contento. D. Nair relembra que: “[...] a gente planejava aos sábados. E ela vinha visitar os alunos, vinha ver se estava tendo rendimento. A gente era assim... muito cobrado, então, trabalhava bem certinho”.

O número de *escolinhas* aumentou a partir de 1960, mas mesmo assim pareciam insuficientes para atender todas as demandas de crianças fora das escolas. Acolhendo um número máximo de 40 alunos e um mínimo de 25, seriam necessárias quase 1.000¹⁰ escolinhas para atender inicialmente a necessidade de matrículas. Diante desse impasse, o prefeito Djalma Maranhão e o secretário de educação Moacyr de Góes partiram em busca de novas alternativas junto aos Comitês de bairro, também chamados Comitês nacionalistas. De uma dessas reuniões, surgiria a ideia que marcaria a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”, os acampamentos escolares.

A noção de que as *escolinhas* compunham a primeira fase da Campanha viria *a posteriori*, pois, de fato, foi a primeira ação sistemática de combate ao analfabetismo durante o governo de Djalma Maranhão. Porém, inicialmente, o termo “*De pé no chão também se aprende a ler*” surgiu para dar nome à iniciativa dos acampamentos escolares, que foram se consolidando ao longo dos anos, ampliando seu alcance, e a Campanha passou a extrapolar os limites daqueles espaços, bem como de suas *escolinhas*, que continuaram existindo em paralelo aos acampamentos, galpões escolares e escolas de alvenaria¹¹.

A comunidade e sua participação na construção dos primeiros barracões: a iniciativa no bairro das Rocas

O mais antigo dos bairros exteriores é Rocas. Povoa o casario a lombada de morros paralelos à última linha da velha cidade, a rua da Praia, Silva Jardim. Sobe para as colinas de areia e se derrama na pista de Petrópolis, sempre no areal solto que enrola as dunas da praia no lado do rio e do mar. A projeção de ruas contínuas, em conjunto harmônico, já alcança reta em parelha à avenida Getúlio Vargas no fim de Petrópolis, seguindo-a na parte baixa, ao pé dos morros, como uma réplica popular e pobre à zona residencial e rica.

(Luís da Câmara Cascudo)

Com a caracterização acima, inicia Luís da Câmara Cascudo, na década de 1940, a descrição daquele que seria o primeiro bairro “exterior” de Natal, ou seja, aquele que se situava em uma região periférica, distante do seu reconhecido centro. Narrado pelo intelectual como um bairro relativamente recente, que possuía entre seus principais habitantes no início do século XX, “[...] raros pescadores” (CASCUDO, 1999: 246), restritos, sobretudo a uma região mais alta, denominada Areal, as Rocas teria iniciado seu desenvolvimento na década de 1910 e continuado pela década seguinte.

No entanto, oficialmente, a região só se tornou bairro em 1947, por força da Lei nº 251/47, durante a administração do prefeito Sylvio Pedroza¹² (NATAL, 2009:345). Esse é um bairro considerado periférico, habitado por população humilde, em meados dos anos 1960, historicamente nomeada “*canguleiros*”¹³, como destaca Sr. Towar: “*Eu nasci em 15 de julho de 1947. Aqui em Natal. Nascido e criado. Canguleiro assumido. Das Rocas.*”

Foi em meio ao cenário de exclusão socioeconômica que marcava aquele bairro que surgiu o projeto-piloto da Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”, o seu primeiro acampamento escolar, em resposta às demandas pela erradicação do analfabetismo em Natal.

¹⁰ Esse número é uma estimativa feita por nós, considerando o mínimo de 25 crianças por sala, e levando em consideração o total de matrículas apresentado por Moacyr de Góes, em 1963, e considerando a estimativa de público (alcançada em 1964) demonstrada em documentário apresentado em comemoração ao aniversário da Campanha, em 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xBrAICBCIDk>>.

¹¹ Últimas a serem construídas, já em 1963, em parceria com o governo federal.

¹² Segundo informação disponível no livro *Natal: minha cidade, meu bairro*, publicado pela SEMURB, em 2009.

¹³ Certamente, por se alimentarem prioritariamente do peixe cangulo, o faziam os habitantes da Ribeira (CASCUDO, 1999, p. 234).



A busca pelo fim do analfabetismo era a pauta nº 1 da gestão do prefeito Djalma Maranhão¹⁴, mas a ausência de recursos e a limitação numérica das escolinhas dificultavam o alcance de tal meta. Em seu livro escrito no exílio ele afirmava “A impossibilidade de construção dos clássicos prédios escolares persistia, mas havia a premência de uma concentração de escolas junto aos bairros periféricos da cidade” (MARANHÃO apud GÓES, 1999: 101).

Moacyr de Góes¹⁵ relatou ainda que:

A gente tinha que superar a escola tradicional para fazer que a educação fosse um movimento popular[...] por isso, a gente foi discutir no Comitê Nacionalista das Rocas [...] com o presidente do Comitê, meu saudoso amigo, José Fernandes Machado [...] E lá nós discutimos isso: vocês querem fazer a erradicação do analfabetismo? O prefeito também quer, mas como? Como? Não tem dinheiro para fazer as escolas.

E nesse momento de indagação e angústia coletiva, uma voz anônima teria se erguido e respondido: “[...] se não pode fazer de alvenaria, por que não constrói escola de palha?” (GERMANO, 1982: 103). E daquele momento de discussão coletiva com o Comitê das Rocas teria surgido, oficialmente, a iniciativa da construção de barracões de palha, que serviriam de escolas municipais e caracterizariam a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”.

Durante a fala de Góes (na entrevista que concedeu a Germano), ele destaca que o prefeito acatou imediatamente a decisão e, dois dias à frente, em uma segunda-feira, já foram observar o terreno sugerido pela comunidade para a construção, tendo começado as obras logo em seguida.

A ideia de uma escola sem paredes, de chão de terra batida, semelhante às moradias dos pescadores que ali habitavam, transpunha a própria visão de escola enquanto prédio escolar. Surgida popularmente, também contou a presença e participação populares desde sua construção, tendo em vista não saberem os operários da prefeitura como cobrir tais espaços.

De acordo com a entrevista que Góes concedeu ao Centro de Direitos Humanos (DH-net), o marceneiro José Ribamar teria esboçado no papel como seria a estrutura, formato e cobertura dos barracões. Porém, feita a base de madeira, os operários não sabiam realizar a cobertura de palha de coqueiro.

Quando chegou a hora da virada da palha, não se sabia fazer a virada da palha, porque aquilo era uma tecnologia do tempo dos índios, ou dos pescadores. Manda-se chamar os pescadores do Canto do Mangue, para poder ensinar o trabalho e fazer a corrida da água, cai a água e não molha (GÓES, 2015).

Já Sr. José Ribamar¹⁶ relembra ainda que: “Eu passei uma semana indo todo dia assistir a virar a palha de coqueiro”. Segundo ele, o líder do sindicato dos pescadores na Redinha, que era amigo pessoal de Djalma Maranhão, teria mediado esse processo e com o apoio desses pescadores teria sido possível ensinar aos operários da prefeitura como cobrir os galpões das Rocas, inaugurados em fevereiro de 1961. No mesmo ano, outro acampamento foi erguido no bairro do Carrasco¹⁷.

Tal iniciativa, rapidamente se estenderia a outras regiões da cidade, devido ao reduzido custo, rápida construção, amplo espaço e capacidade de atender a um número crescente de alunos em três turnos. Uma vez que, de acordo com Germano (1982:104, grifo nosso),

*Os Acampamentos Escolares eram, pois, constituídos de grandes galpões de 30 x 8 metros, com estrutura de madeira, coberta com palha de coqueiro e chão de barro batido. Constavam, em geral, de quatro galpões, com quatro classes cada um (separadas por um tabique) e mais um galpão em forma de círculo, destinado à recreação, às reuniões do círculo de pais e professores, bem como à realização de sessões festivas. Surgia, assim, uma escola erguida sem paredes e sem portas, **inteiramente aberta à comunidade**.*

¹⁴ O que pode ser percebido em seus dois livros escritos no exílio, nos textos e entrevistas de Moacyr de Góes e no livro de José Willington Germano, além das falas de quase todos os entrevistados.

¹⁵ Em entrevista concedida ao Centro de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte e disponível em DVD-multimídia do CDH-net.

¹⁶ Em entrevista concedida ao NUHMEJA.

¹⁷ Atualmente região limítrofe dos bairros das Quintas, Alecrim e Dix-Sept Rosado.



A última frase de José Willington Germano parece caracterizar bem o sentimento difundido pela Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*” e responde a perguntas como: Não havia roubos? Como manter um espaço aberto organizado? Quem podia ir ao acampamento? A expectativa de construção de uma educação popular foi gerida junto à população dos bairros em que essas escolas surgiram, até mesmo seu desenho e construção material contaram com tal participação. Outras estratégias também foram promovidas para manter esse contato, participação e aprovação, mas esta da construção, de forma particular, nos parece bastante simbólica. Abaixo, é possível observar o Acampamento das Rocas e sua estrutura física representados em fotografia da época.



Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Inspirado nessa paisagem e nas coberturas de palha que foram um dos símbolos da Campanha, o artista plástico Newton Navarro também elaborou uma aquarela dedicada à Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”, conforme vemos a seguir.



Fonte: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 20 fev.

Relembrando a estrutura física dos acampamentos, a professora Maria Diva Lucena¹⁸ destaca:

Eu me lembro que perguntei: não acontece nada? Não tem roubo aqui? E aí, eram as famílias, os moradores da comunidade tomavam conta daquela escola. Eles vigiavam a escola de suas casas para não acontecer nada. E não acontecia. Não tinha roubo, não tinha nada disso.

Em seu livro escrito no exílio, Djalma Maranhão relatava também a necessidade de que a população cuidasse do acampamento e exemplificou isso narrando o papel social que o sino escolar tinha. Com tom populista¹⁹ ele demonstra

¹⁸ Em entrevista concedida ao NUHMEJA.

¹⁹ Ou popular, tendo em vista o caráter quase pejorativo que o termo populista veio assumindo na segunda metade do século XX. O empregamos aqui no sentido de atribuir a Djalma Maranhão a consciência de elaborar discursos alegóricos,

como construía seu discurso voltado às mães de família e mulheres da comunidade, a fim de alcançar seu apoio e garantir sucesso àquela iniciativa, como é possível perceber a seguir:

Aquela escola não tinha paredes como o grupo escolar, e somente uma cerca de arame liso, como isolamento. Era necessário que alguém tomasse conta do mesmo, zelasse pela sua conservação. Neste ponto do discurso mostrava o sino e dava uma badalada. E continuava o discurso: este sino serve para chamar os meninos para as aulas e anunciar o fim das mesmas.

Mas, quando este sino tocar fora de hora e maneira agitada, é sinal que o acampamento corre perigo. É o vigia que está pedindo socorro. Cabe às mulheres defende-lo. No final, pedia que as mulheres, que voluntariamente desejassem defender o acampamento escolar, sem parede, coberto de palha de coqueiro e com piso de barro batido, levantassem os braços. Não precisa dizer que uma floresta de braços femininos se erguiam com entusiasmo. Estava realizada a primeira integração da comunidade com “Pé no chão” (GÓES, 1999:104).

Imerso nessa realidade de busca por apoio e aproximação com a comunidade, foi criado o Acampamento Escolar das Rocas, região litorânea da cidade, onde hoje funciona a Escola Municipal Henrique Castriciano. Naquele espaço manteve-se a perspectiva de facilitar o acesso das crianças à educação escolar, fazendo jus ao slogan cunhado pelo jornalista Expedito Silva ao escrever matéria dizendo que naquele momento em Natal até de pé no chão se aprendia a ler.

Dona Nair²⁰ nos narrou que: “*Lá podia ir de chinela, descalço, de qualquer jeito, mas os meus nunca iam descalços, não. Iam com aquelas chinelinhas de feira mesmo*”. Já Sr. Dedé²¹, ao rememorar seu acesso ao acampamento das Quintas, fazia questão de enfatizar que: “*[...] antigamente as escolas eram assim: tinham que se matricular, tinha que ir de farda, de calçado, bem arrumadinho e nessas escolas não precisava, do jeito que fosse entrava*”.

Mas, além de garantir acesso à matrícula, era preciso também assegurar a manutenção desses alunos nas escolas, o que dependia de diversas iniciativas, que iam desde a formação das professoras até incentivo a atividades lúdicas e culturais. Porém, dentre todos os desafios, a formação de professoras parecia ser um dos mais difíceis a ser superado.

Em dissertação defendida em 2015, Fernanda Aquino apontou para as iniciativas desenvolvidas a fim de sanar esse problema de formação docente. Para a autora, uma das formas de atender à demanda de formação profissional foi a criação de cursos de emergência, ministrados inicialmente no Ginásio Municipal de Natal e, posteriormente, pelo Centro de Formação de Professores (2015: 53-54). Ainda segundo a mesma autora, após os cursos de emergência, havia o Ginásio Normal, com cursos de formação para quem já ensinava na Campanha e de nível Colegial, havia o Colégio Normal, com duração de três anos.

Moacyr de Góes²² afirma, ainda, que o Centro de Formação de Professores – CFP tinha uma visão voltada ao curto, médio e longo prazo, já que possuía desde cursos de emergência, com duração de quatro meses e voltados às professoras leigas, até cursos de Normal Colegial, ocupando um espaço que pertencia ao governo do Estado.

Sobre o papel do CFP junto aos acampamentos, Góes (2015), ressalta que este passou a elaborar um material didático próprio, já que a primeira iniciativa de uso de cartilhas produzidas pelo MEC parecia ser insuficiente. Desse modo, a cada 15 dias o CFP encaminhava às professoras leigas os planos de aula prontos, elencando conteúdos, unidades temáticas e procedimentos metodológicos. O que, para Aquino (2015:57), demonstrava certo controle exercido pelos professores com formação acadêmica sobre aqueles que eram leigos.

O controle e a orientação feitos pelo CFP foram confirmados nos relatos de Dona Nair em mais de um momento, como notamos nos trechos abaixo:

[...] Nós também tínhamos orientadora. Era todos os sábados, tinha reunião. Ela trazia o planejamento pronto e dali a gente ia trabalhar aquele assunto que estava no planejamento. A única diferença era o local de trabalho. A escola era fechadinha, essa era aberta. Mas não dava muito trabalho, não (OLIVEIRA, 2017).

Além das professoras leigas, o acampamento das Rocas (e os demais) contava com o seguinte quadro de funcionários, de acordo com Góes (2010: 90): um diretor/coordenador (formado pela Escola Normal), merendeiras, recreadoras

cheios de frases de efeito e que apelavam para o lado emocional e mesmo afetivo daquela população humilde, que, por vezes, nutria por ele quase sentimentos messiânicos.

²⁰ Em entrevista concedida à autora, em 25 de agosto de 2017.

²¹ Em entrevista concedida à autora, em 14 de julho de 2017.

²² Em entrevista concedida ao CDH-net.



(também leigas), secretária (que também atendia na biblioteca e dispensava materiais), serventes e vigias. Para cada grupo de 20 monitoras, ou professorinhas, havia uma supervisora com formação no curso Normal. Essa supervisora distribuía os planos de aula e realizava as reuniões quinzenais aos sábados, a fim de orientar o trabalho docente.

Mas o acampamento também possuía outros ambientes, como a sombrinha (espaço de recreação), além de horta e do aviário, que serviam como espaços de aproximação com essa comunidade. A professora Maria Diva Lucena²³ relembrou sobre esse tema que: “*tinha nos acampamentos era hortas, hortaliças para as crianças. O lanche das crianças, elas mesmas cuidavam dessas hortas, criavam galinhas, tudo*” (LUCENA, 2012).

Essas múltiplas iniciativas garantiram que o projeto-piloto implantado nas Rocas em 1961 tivesse notável êxito e permitiu sua expansão por outros bairros e comunidades de Natal, no mesmo ano e no ano seguinte. Associado à construção dos acampamentos, havia também as Praças de Cultura, bibliotecas, programa radiofônico e uma importante propaganda da Campanha.

Foram criados, enquanto itens de propaganda, desde uma bandeira simbolizando a Campanha, panfletos, como podemos observar abaixo, até um hino que enaltecia os ideais daquela iniciativa. A letra do hino era cantada por professores, alunos e demais pessoas da comunidade, conforme destaca Dona Luzimar, ao narrar a presença do prefeito no acampamento: “[...] eu era a primeira a mandar bater palma, eu era a primeira a cantar [...]”. O hino da Campanha nos foi entoado em duas ocasiões, por Dona Nair e pelo Sr. Fernandes Towar (que acompanhava Djalma Maranhão em seus comícios)²⁴, com a seguinte letra:

Hino da Campanha

Povo pobre, natalense. Chegou a vez para quem quer aprender como sofre o ser humano quando seu nome não sabe escrever. A prefeitura abre a campanha para ajuda do ensino e do saber pela meta do prefeito Maranhão de pé no chão também se aprende a ler, pela meta do prefeito Maranhão. De pé no chão também se aprende a ler.

Bandeira da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”



Fonte: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

²³ Em entrevista concedida ao NUHMEJA, em agosto de 2012.

²⁴ Em entrevistas concedidas à autora. E sua entoação na sala de aula foi confirmada pela ex-aluna Dona Luzimar Alves, também em entrevista a nós concedida.

Panfleto com propaganda da Campanha



Nos anos seguintes, a Campanha teve continuidade e expandiu suas iniciativas. Para fins didáticos, Moacyr de Góes (1999: 24), a divide em oito fases (também abordadas por Maranhão em seu livro), tendo sido: 1ª Escolinhas; 2ª Acampamentos Escolares; 3ª Ensino de adultos; 4ª Praças de cultura; 5ª Centro de Formação de Professores; 6ª Ensino profissional; 7ª Interiorização da Campanha; 8ª Escola brasileira com dinheiro brasileiro.

A continuidade da campanha e a fundação do acampamento do bairro das Quintas

Rua dos Pêgas, São Geraldo, 25 de março, Mascarenhas, rua Salete e tantas outras... Em 01 de setembro de 2017, esses lugares de memória (NORA, 1993), que marcaram nossa infância e adolescência, se encheram ainda mais de vida e celebraram junto à população ali residente o aniversário de 300 anos do bairro das Quintas, bem no meio da cidade do Natal.

Com desfile cívico, banda marcial e inúmeros alunos da Escola Municipal Ferreira Itajubá e de outras que se espalham pelo atual bairro, o povo celebrou esses centenários de história daquele lugar, tantas vezes esquecido pelo poder público, mas que nem por isso deixa de celebrar a vida em seu cotidiano, tampouco em dia de festa.

Embora naquela ocasião, que contou com a presença de autoridades, do prefeito da cidade e de outras figuras públicas, se comemorasse os 300 anos do bairro, na realidade, as Quintas enquanto espaço urbano é bem mais recente, datando de 1947 a sua definição enquanto bairro (CASTRO apud NATAL, 2009:5). Tal aniversário, entretanto, se refere ao início da habitação daquela região, doada a Antônio Gama Luna, em 1717. O espaço ficou conhecido pelo nome Quintas, devido à tradição portuguesa, conforme nos esclarece Cascudo (1999: 255, grifos do autor):

Quintas ou quinta eram casas de campo com terreno de plantio, o mesmo que granja. Dizia-se em Portugal de outrora quinta porque os rendeiros pagavam aos proprietários a quinta parte das colheitas ou seu valor em moeda. Os portugueses modernos têm-na como fazenda de campo com sua casaria. Nós recebemos o nome mas não tivemos o processo foreiro.

Da origem lusitana, restou-nos o nome. E, em meados do século XX, aquela antiga região de fazendas tornou-se um bairro periférico, notadamente, era a continuidade do bairro do Alecrim, de conhecida moradia de operários, pessoas humildes, artesãos e pequenos comerciantes. Entre os anos 1940 e 1950, as Quintas foi pouco a pouco se urbanizando e ampliando seu número de habitantes, embora a maior parte das ruas ainda fossem de barro e as casas distantes umas das outras, no limite entre o urbano e o rural.

As fotografias de nossa família, datadas de fins dos anos 1940 e início dos anos 1950, nos auxiliam a perceber as características do bairro àquela época. Uma vez questionada sobre o considerável número de pessoas presentes em suas fotografias, que era maior do que a já grande quantidade de filhos que possuía, nossa bisavó Nair Maciel de Medeiros²⁵ nos narrou que a maior parte da população ali residente era tão pobre que sequer podia pagar por um

²⁵ Residente no bairro desde o início dos anos 1940.

retrato, daí porque, quando seu esposo²⁶ encomendava um registro fotográfico, muitos moradores pediam para colocar seus filhos para, como ela dizia, “[...] sair no retrato” e assim ter algum registro de sua imagem. Essa narrativa, somada às imagens, nos faz perceber a condição social de boa parte dos moradores do bairro.

Torrefação de café e casa da família na rua Salete (início dos anos 1950)



Fonte: Acervo da autora.

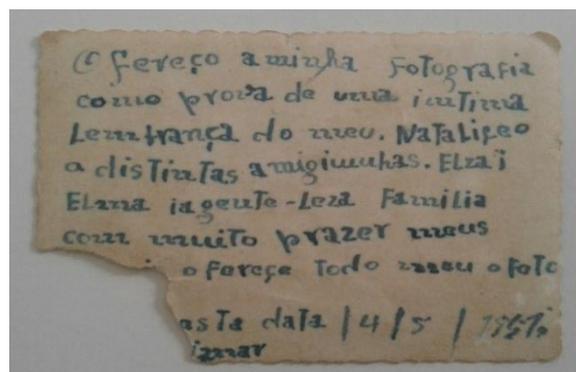
Em contrapartida à pobreza ali existente, também havia princípios de um comércio e a busca pela distinção social através da imagem. Não raro, vemos nosso bisavô, nossa bisavó e seus respectivos filhos, todos calçados e em frente à casa ou ao carro da família, que naquelas circunstâncias representavam algum status social, diante da contrastante rua de barro e inúmeras crianças descalças²⁷, que aparecem em outros registros, como na fotografia acima.

Fotografia de crianças, possivelmente em frente à torrefação de café



Fonte: Acervo da autora.

Verso da fotografia ao lado com dedicatória datada de 1951



Fonte: Acervo da autora.

²⁶ João Maciel de Medeiros, à época dono de uma torrefação de café ao lado de sua casa na rua Salete, 319. Diferente da maior parte da população do bairro, ele possuía, naquele momento, recursos financeiros que o permitiam ser considerado um dos poucos abastados do bairro, situação que mudou drasticamente nas décadas seguintes.

²⁷ Nossa bisavó sempre enfatizava o fato de seus filhos estarem calçados. Talvez tal ênfase remonte a outros tempos, quando estar sem sapatos era sinônimo de ser escravo. Daí a preocupação em distinguir-se dos demais. Era uma preocupação econômica, mas também social.

Sr. João Maciel de Medeiros com sua camioneta estacionada em frente à torrefação de café e à sua residência (possivelmente anos 1950)



Fonte: Acervo da autora.

E nesse cenário de restrito investimento público, e sendo considerada região periférica, o bairro das Quintas adentra os anos 1960 com poucas ruas pavimentadas, muitos terrenos ainda sem ocupação e sem garantia de acesso a diversos serviços, dentre eles também a educação, que ficava limitada a poucas famílias, que conseguiam pagar aulas particulares ou encaminhar seus filhos a escolas estaduais, consideradas distantes, como narra Dedé²⁸, ao relembrar a importância do Acampamento:

O pessoal achava que a escola era boa. Só os filhos dos ricos, ou então desse povo de classe média, que não queriam estudar lá. Claro! Porque podiam pagar uma escola melhor, particular, ou então, do governo mesmo, mas sendo essas escolas mais bacanas. Mas a maioria do povo, que era tudo da classe pobre, queria e gostava daquela escola (SILVEIRA, 2017).

Diante desse cenário de ausência de escolas, contando com apenas algumas *escolinhas* criadas em fins dos anos 1950, o bairro das Quintas recebeu em 1962 o terceiro acampamento escolar da Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”. Muito embora o segundo, construído ainda no ano de 1961, no bairro do Carrasco, também pudesse possivelmente ser considerado hoje enquanto dentro dos limites do bairro das Quintas, já que a região do antigo Carrasco parece ter sido distribuída entre os bairros das Quintas, Alecrim e Dix-Sept Rosado²⁹.

Em 1962, devido ao sucesso da instalação feita nas Rocas, e posteriormente no Carrasco, foram criados vários acampamentos. Segundo Germano (1982: 105), teriam sido: “[...] *Quintas, Conceição, Granja, Nova Descoberta, Nordeste, Aparecida e Igapó, todos bairros populares*”. Em sua tese, Carvalho (2000) ainda acrescenta a construção de um galpão em Ponta Negra.

Algumas das localidades acima transformaram-se em outros bairros, ou foram anexadas pelos que já existiam. Na entrevista da professora Maria Salete Brito³⁰, pudemos identificar algumas localidades. Pela descrição por ela feita, o acampamento da Conceição ficava localizado onde hoje é o bairro do Alecrim, especificamente onde se situa a Escola Municipal Juvenal Lamartine. Já o Acampamento da Granja, ficava também inserido ao bairro das Quintas, segundo a entrevistada, perto do cruzamento da Av. Doutor Mario Negócio com a rua São Geraldo. E o Acampamento do bairro Nordeste, àquela época, era chamado Chico Santeiro. Apenas o Acampamento de Aparecida ainda não nos foi identificado.

Desse modo, os limites do atual bairro das Quintas receberam até três acampamentos, embora seja remetido a ele sempre o maior, que ficava na rua dos Pêgas, uma das poucas vias pavimentadas naquela ocasião e responsável por aproximar o bairro à Av. 12 e, conseqüentemente, ao Alecrim.

²⁸ Em entrevista concedida à autora em 14 de julho de 2017.

²⁹ Conforme percebido no relato de alguns de nossos entrevistados, mas que não conseguiram precisar a localização geográfica daquele acampamento das ruas atuais da região.

³⁰ Em entrevista concedida ao NUHMEJA, em 12 de março de 2012.

A chegada daquela estrutura no bairro foi acompanhada de muitas curiosidades e da presença de uma equipe do governo realizando pesquisas nos domicílios e incentivando as famílias a matricular seus filhos na escola que estaria chegando em breve. Dona Neide relembra essa fase inicial, ressaltando como soube da iniciativa:

Eu fiquei sabendo da Campanha porque tinha um terreno que era um matagal e começou a ser limpo e aquilo gerou uma curiosidade muito grande. Depois, passaram algumas pessoas nas portas de todas as casas, perguntando se alguém tinha filho que não estudava, se tinha interesse que as crianças estudassem e, acima de tudo, convidando os adultos a estudarem à noite. Porque à noite tinha tanto escola para alfabetizar adulto, como também a parte profissional (RÓSA, 2017).

Sobre essas pesquisas, o prefeito Djalma Maranhão, ao abordar a iniciativa nas Rocas, afirma que havia:

[...] uma equipe destinada a fazer pesquisas. Era dirigida pelo jovem antropólogo Antônio Campos e Silva e pelo professor Alberto Pinheiro, ambos diplomados pela Faculdade de Filosofia, e com a participação das professoras Lenira e Rita e um grupo de universitários.[...] Simultaneamente, com os trabalhos de propaganda e instalações de escolas, foi iniciada uma pesquisa educacional sobre analfabetismo nas Roca [...] (MARANHÃO apud GÓES, 1999, p. 106).

Considerando tal iniciativa no bairro das Rocas, e cruzando essas informações com as memórias narradas por Dona Neide, é provável que isso tenha ocorrido de modo similar nas Quintas e, talvez mesmo, nas demais comunidades que receberam a estrutura dos acampamentos escolares, já que era prerrogativa da equipe garantir a adesão e o apoio popular.

No tocante à estrutura física, não identificamos registros fotográficos, como no bairro das Rocas, mas cremos que fosse muito semelhante, já que esse padrão foi mantido, segundo Djalma Maranhão e Moacyr de Góes, por toda a cidade. Nossos entrevistados também descreveram essa estrutura de modo muito semelhante. Dedé³¹ o fez de forma detalhada, afirmando que:

Nesse modelo de colégio tinham as palhoças. Galpões bem compridos, divididos em classes, não tinham paredes, era tudo aberto nas laterais. Só era fechado de uma classe para outra, separado pelo quadro negro. Além disso, tinha um terreno, tinha espaço e tinha uma palhoça redonda, que as crianças brincavam ali (SILVEIRA, 2017).

Já para Dona Luzimar³², o espaço destinado ao lanche e brincadeiras era o que mais chamava atenção:

Eu estudava em De pé no chão desde que abriu. Quando começou foi assim, tipo umas palhocinhas. Quem ajeitou foi o prefeito que fez galpão pra gente lanchar, era muito lindo nosso galpão, viu. Era aquela bem redonda, bonita, as palhas (ALVES, 2017).

O galpão da recreação é sempre lembrado com certa nostalgia pelos entrevistados, sobretudo pelos alunos, bem como também a merenda escolar. Percebemos o quanto a garantia daquela refeição era determinante para definir a permanência das crianças na escola. Quase todos, professores, alunos, organizadores, envolvidos na Campanha ressaltam a relevância que o alimento tinha naquela realidade periférica.

Além da merenda, outro ponto que nos chamou atenção foi a possibilidade de dispor de material escolar. Itens básicos, como caderno, lápis e borracha, foram sempre citados e, em dados momentos, até exaltados. Ao perguntarmos sobre esses materiais à Dona Luzimar, ela se emocionou ao lembrar que aquela fora a primeira vez que pôde dispor de materiais escolares novos. Além disso, ficou nítido o caráter quase messiânico que atribuía a Djalma Maranhão, em virtude desse feito.

Então, eu comecei a gostar desse prefeito, que chegou com aquele livro, com aquele caderno, que antes era as patroas de mamãe quem dava. As meninas dela passou de ano, aí, tinha aquela ruma de caderno naqueles arame fininho, aí, mamãe arrancava aquelas folhas que tava riscada e levava o resto pra gente (ALVES, 2017).

³¹ Em entrevista concedida à autora em 14 de julho de 2017.

³² Em entrevista concedida à autora em 23 de novembro de 2017.



A condição de exclusão social também é evidenciada na fala acima, que nos ajuda a entender porque o fenômeno populista avançou tão facilmente pelas regiões pobres de nosso estado e de nosso país. Um povo analfabeto, quase sem renda, que precisava recorrer a restos de seus patrões para educar seus filhos, passaria facilmente a enaltecer aqueles que lhes acenassem com alguma dignidade. Cabe aqui destacar que não buscamos enquadrar o prefeito Djalma Maranhão enquanto um populista, já que essas ações acompanharam outras e não se configuraram em quadros isolados.

As professoras, quase sempre pessoas da comunidade, buscavam acompanhar os alunos, sua frequência e rendimento, e ensinavam como podiam. Recebiam breve treinamento inicial e depois acompanhamento semanal, ou quinzenal, como também ocorria nas Rocas. Apesar disso, também recorriam ao que sabiam, e a como tinham aprendido, para ensinar àquelas crianças. Dona Neide nos relata um pouco de seu fazer em sala:

Para ensinar, primeiro, a gente ia formar as famílias das palavras. Era o método silábico. Aí, ficava uma semana na família da palavra, a família Ba, a família Ca. Depois tinha a cartilha que vinha para as crianças. O livrinho de alfabetização era chamado cartilha. Nessa cartilha, depois que eles já estavam alfabetizados e que já conheciam as famílias das palavras, eles iam lentamente, através do método silábico, tentando formar as frases. E daí eles se alfabetizavam. Muitos alunos achavam bonito o professor ler e eles queriam imitar o professor, e isso também foi muito importante (RÓSA, 2017).

Apesar de apresentar uma proposta bastante tradicional, Dona Neide afirmava que sempre havia capacitações, cursos obrigatórios ocorridos com certa periodicidade, a fim de formar aquelas professoras leigas. Além dos momentos de orientação aos sábados, em que aprendiam a planejar e também recebiam planos prontos (talvez nem sempre seguidos conforme orientado).

Na época em que o Ferreira era acampamento, durante o período de férias, era obrigatório o professor se atualizar. Os cursos eram oferecidos onde hoje é o viaduto do Baldo. [...] Havia então, um período de vinte dias úteis que a gente tinha que se atualizar no início e no meio do ano. Eu achava isso fantástico. Foi muito importante. [...] Lá também havia o que chamavam de planejamento de aula. A gente se reunia aos sábados pela manhã para planejar. Tinha um caderno para isso (RÓSA, 2017).

Podemos notar que, embora as ações da Campanha nem sempre fossem homogêneas, havia a tentativa de aproximar o tratamento empregado às diferentes comunidades e, acima de tudo, nota-se a preocupação em garantir seu apoio, reafirmando sempre que possível seu caráter popular. Certamente, houve desconfiança e dúvida no início das atividades daquelas escolas de palha, visto que aquela população vivia em uma situação de abandono há bastante tempo.

De modo particular, nos chamou atenção um relato feito por Dona Neide ao narrar que um de seus vizinhos sempre ia à escola descalço, não por não possuir calçados, mas para pôr à prova, ou ressaltar, o lema daquela instituição. Para que não percamos os detalhes de tão curiosa narrativa, a trazemos na íntegra como síntese da ideia que foi o mote desses acampamentos:

Nesta rua aqui [rua 25 de março, bairro das Quintas), tinha um senhor, ali mais ou menos próximo ao castelo, o nome dele era Damascena, mas todo mundo só chamava de Sr. Macena. Ele ia para o colégio e quando ele chegava, tirava a sandália e guardava na bolsa [risos]. Aí, diziam: “Sr. Macena, mas por quê?”, e ele dizia: “porque de pé no chão também se aprende a ler”. E muitos adultos achavam bonito isso e não tinha importância [risos]. Não existia farda, uniforme para as crianças, a importância era o material escolar, material didático e a merenda. E não era obrigatório que todo mundo fosse calçado. Se você fosse de pé no chão, você entrava, você estudava do mesmo jeito (RÓSA, 2017).

O que motivou Sr. Macena a desenvolver tal atitude, nós não sabemos. Ele pode ter sido impedido de estudar por não pertencer a uma família com recursos, ou pode ter sido barrado em algum estabelecimento por não estar bem vestido ou calçado. Enfim, as hipóteses são muitas e não temos como atestá-las, mas a prática de Sr. Macena, narrada por Dona Neide, sintetiza o objetivo da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciada com aproximadamente 2.000 matrículas, a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*” alargou seus números tendo chegado a cerca de 17.000 em 1963 (GÓES, 2010). A Campanha crescia, alfabetizava e se espalhava pelos diversos bairros da cidade e pelo estado, pois em 1964 equipes já se deslocavam a outros municípios para orientar como seria possível realizar iniciativas semelhantes.

Mas, apesar de todo sucesso, a Campanha foi abruptamente interrompida em abril de 1964. Com o golpe militar estabelecido, a Campanha seria considerada subversiva, assim como as demais atividades ligadas à Prefeitura de Natal e ao prefeito Djalma Maranhão. Diante disso, os acampamentos e demais espaços foram fechados. Alguns continuaram funcionando com outros nomes e propostas pedagógicas. Outros foram simplesmente encerrados. E o das Rocas, projeto-piloto da Campanha, foi incendiado.

Décadas depois, mesmo vivendo em um regime democrático de direito, muitos hesitam em falar sobre o fim da Campanha. Seus documentos estão dispersos, ou perdidos, pois foram considerados, por muito tempo, subversivos. O que nos resta é retomar os fragmentos do passado presentes nas narrativas dos sujeitos ainda vivos, nas fotografias, textos e alguns documentos e buscar, através do seu cruzamento, compor um mosaico. Não resgataremos com isso o passado, mas nos aproximamos dos modos de viver o cotidiano daquelas escolas, as suas práticas e sua essência construída junto à comunidade.

Mesmo após décadas do encerramento das atividades da Campanha, ainda percebemos um sentimento de pertencimento presente nas falas das suas professoras e de suas alunas e alunos. Depois de muito ouvi-las e compará-las, é possível notar que eles mantêm memórias afetivas com aqueles espaços porque se viam parte do processo. A escola não era vista como pertencendo à prefeitura, mas sendo da própria comunidade.

Após a pesquisa do doutorado, ficamos com a sensação de que muito ainda há que ser explorado sobre a Campanha, seus espaços, a formação das professoras, dentre muitos outros temas. Cada novo sujeito entrevistado, ou documento identificado, pode nos sinalizar para outras tantas descobertas. E assim, “*De pé no chão*” segue viva nas memórias dos que a acompanharam e cada vez mais presente nas produções históricas recentes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. *Memórias da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”*: 1961-1964 (o testemunho dos participantes). Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2000.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da cidade do Natal*. Natal: IHG/RN, 1999.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a campanha De pé no chão*. São Paulo: Cortez, 1982.

GÓES, Moacyr. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. 3. ed. Natal: Palumbo, 2010.

_____. (Org.). *2 Livros de Djalma Maranhão no exílio*. Natal: Artprint, 2000.

GÓES, Moacyr; CUNHA; Luiz Antônio. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zhar, 1999.

MEIHY, José C. S. B.; HOLANDA, Fabíola. *História oral, como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2017.

NATAL. *Rocas*. In: Natal: meu bairro, minha cidade. 2009. Disponível em: <<https://www.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/File/Bairros/2009/Leste/Rocas.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

NATAL. *Quintas*. In: Natal: meu bairro, minha cidade. 2009. Disponível em: <<https://www.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/File/bairros/Bairros2017/.../Quintas.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo/SP, n. 10, dez. 1993.



PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado, história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ENTREVISTAS COLETADAS

ALVES, Luzimar. Entrevista concedida à autora. Parnamirim, 2017.

OLIVEIRA, Nair. Entrevista concedida à autora. Natal, 2017.

RÓSA, Neide. Entrevista concedida à autora. Natal, 2017.

SILVEIRA, José Eduardo da. Entrevista concedida à autora. Natal, 2017.



HIGIENISMO E EDUCAÇÃO EM GRUPOS ESCOLARES PERNAMBUCANOS (1911-1930)

HIGIENISMO Y EDUCACIÓN EN LOS GRUPOS ESCOLARES DE PERNAMBUCAN (1911-1930)

HYGIENISM AND EDUCATION IN PERNAMBUCO SCHOOL GROUPS (1911-1930)

ARANTES, ADLENE SILVA

Doutora em Educação (PPGE/UFPB); Professora da Universidade de Pernambuco (UPE)

RESUMO

O objetivo deste texto foi compreender quais as orientações dos médicos para a promoção de uma educação higiênica nos grupos escolares no espaço pernambucano no período de 1911 a 1930. Para tanto analisamos documentos de instrução, relatórios de grupos escolares, legislação educacional e teses de medicina sobre higiene do período estudado. Nos baseamos teórica e metodologicamente na história Cultural, e em estudos relacionados à história da educação no Brasil. Percebemos que os grupos escolares pernambucanos foram criados tardiamente se comparados aos grupos de outros estados brasileiros. Para garantir o bom funcionamento nos referidos grupos uma série de orientações higiênicas deveriam ser seguidas com o objetivo de garantir o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos alunos. Para higienizar a escola e, conseqüentemente, a sociedade era preciso que a educação e a medicina atuassem juntas no sentido de salvar a nação e a pátria brasileira que se queria sadia e regenerada.

PALAVRAS CHAVE: Grupos escolares, higienismo, Pernambuco.

RESUMEN

El objetivo de este texto fue comprender cuáles son las pautas de los médicos para la promoción de la educación higiénica en los grupos escolares de Pernambuco desde 1911 hasta 1930. Para ello, se analizaron documentos de instrucción, informes de grupos escolares, legislación educativa y tesis médicas sobre Higiene del período estudiado. Nos basamos teórica y metodológicamente en la Historia de la Cultura y en estudios relacionados con la Historia de la Educación en Brasil. Notamos que los grupos escolares de Pernambuco se crearon tarde en comparación con los grupos de otros estados brasileños. Para garantizar el buen funcionamiento de los grupos referidos, se deben seguir una serie de pautas higiénicas con el fin de garantizar el desarrollo físico, intelectual y moral de los estudiantes. Para sanear la escuela y, en consecuencia, la sociedad, la educación y la medicina debían trabajar juntas para salvar la nación y la patria brasileña que quería estar sana y regenerada.

PALABRAS CLAVE: Grupos escolares, higiene, Pernambuco

SUMMARY

The purpose of this paper was to understand the orientations of physicians for the promotion of hygienic education in school groups in Pernambuco from 1911 to 1930. To this end, we analyzed instructional documents, reports of school groups, educational legislation and theses on medicine. hygiene of the period studied. We are based theoretically and methodologically on Cultural history, and on studies related to the history of education in Brazil. We realize that Pernambuco school groups were created late compared to groups from other Brazilian states. To ensure the proper functioning of these groups, a series of hygienic guidelines should be followed to ensure the physical, intellectual and moral development of students. To sanitize the school and, consequently, society needed education and medicine to work together to save the nation and the Brazilian homeland that was wanted healthy and regenerated.

KEYWORDS: School groups, hygiene, Pernambuco

INTRODUÇÃO

No final do século XIX o regime republicano passou a vigorar no Brasil e, na tentativa de se estabelecer como tal, procurou firmar-se como uma nação pautada em ideais de progresso e civilidade. Para alcançar tais ideais, a educação foi vista como uma ferramenta fundamental. Nesse projeto republicano, interessava às autoridades – chefes da Nação, de Estados e municípios – incorporar os cidadãos brasileiros à nação. Mas esta incorporação deveria vir civilizada e ajustada ao progresso pretendido. Nesse contexto, as reformas educacionais foram acontecendo nos estados com o objetivo de proporcionar à nação a civilização e o progresso tão almejados.

Nesse contexto Nagle (1974) menciona que vivíamos em constante tensão com os rumos políticos e sociais que tomavam a República e a ação dos movimentos sociais em prol da educação. O período chamado de “*entusiasmo pela educação*” originou-se do ideal republicano de democratização do ensino para o soerguimento da nação. Acreditava-se que a educação era o caminho para o desenvolvimento econômico e a regeneração nacional. Entretanto, passado o primeiro momento de euforia iniciou-se uma segunda fase, na qual a frustração se estabeleceu na sociedade brasileira em virtude do não cumprimento das promessas e ideias que foram pensados pelos intelectuais e políticos que participaram de forma mais efetiva no processo de instauração do novo regime político brasileiro – A República.

Com o advento da 1ª Guerra Mundial foi retomada a onda do nacionalismo que realimentou o civismo e o patriotismo. No âmbito educacional, já na década de 1920, estabeleceu-se o chamado “*otimismo pedagógico*” que lançou as raízes que posteriormente permitiram que se criasse um quadro de transformações da educação escolar, matizado pelos ideais da Escola Nova. Esses ideais inicialmente importados do exterior sofreram mudanças gradativas ao longo das primeiras décadas do século XX, traduzidas pelas diversas formas educacionais que não alteraram a estrutura educacional, mas proporcionaram condições favoráveis para as futuras alterações que dependeram, sobretudo, das transformações no comando do poder político da nação, ocorrido somente a partir de 1930 (NAGLE, 1974).

Em meio à efervescência dos movimentos do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação é que ocorre a expansão dos grupos escolares por quase todo o Brasil, ou seja, tal fenômeno foi fruto dessas mudanças com vistas a democratizar o ensino e incorporar ideias de renovação para o ambiente escolar que fazia parte do projeto republicano de civilidade da nação brasileira, conforme analisaram Souza (1998), Faria Filho (2000), Pinheiro (2002), Azevedo (2009), entre outros.

Diante do exposto, buscamos nesse texto que é fruto de uma pesquisa mais ampla¹, compreender quais as orientações dos médicos para a promoção de uma educação higiênica nos grupos escolares no espaço pernambucano no período de 1911 a 1930. Nos baseamos teórica e metodologicamente na história Cultural, e em estudos relacionados à história da educação no Brasil. A periodização abrange a lei n.1140 de 11 de Junho 1911 que instituiu a criação dos grupos escolares no estado de Pernambuco e as reformas de ensino idealizadas por Ulysses Pernambucano (1923), Carneiro Leão (1928) e Aníbal Bruno (1931). Tais reformas buscaram, além de implementar os ideais escolanovistas, estabelecer distinções sociais baseadas nos estudos de teorias raciais difundidas em nosso país, objetivando resolver o “*problema racial brasileiro*”. Para tanto iniciamos a nossa discussão destacando a publicação da Lei nº 1.140 de 11 de junho de 1911, que estabeleceu a criação dos grupos escolares em Pernambuco e o Regulamento de 1912, que prescreveu as normas para a implementação da referida lei. Analisamos também documentos da instrução, relatórios de grupos escolares, legislação educacional e teses de medicina sobre higiene do período estudado

Nesse sentido, não podemos esquecer, como disse Souza (1999) que as leis do ensino buscaram instituir um discurso sobre a escola, incorporando concepções sobre a organização espacial, temporal, administrativa e didático-pedagógica. Na formulação política da institucionalização de uma nova escola primária para a formação do cidadão republicano, o Estado valeu-se amplamente de leis e reformas do ensino público, numa clara ofensiva normatizadora. Todos os aspectos da organização escolar passaram a ser regulamentados com preciosos detalhes:

Prescrições sobre o tipo de escolas, localização e provimento, normas para a matrícula e frequência, sobre os programas de ensino e o método, o material escolar, a forma de fiscalização e controle das escolas, as competências de professores, diretores e funcionários, a escrituração burocrática, a higiene

¹ Realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba- UFPB e contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco -FACEPE.



escolar, a disciplina dos alunos, prêmios e punições, o calendário escolar e o emprego do tempo (SOUZA, 1999: 130).

Com a análise da historiografia sobre a educação na República, percebemos que para concretizar o projeto republicano de civilidade da nação brasileira, foi preciso empreender esforços não apenas nos recursos ligados à economia e desenvolvimento dos interesses tecnológicos e materiais, mas foi necessário contar também com o progresso dos cidadãos brasileiros. Assim, além das intenções de progresso econômico, a construção de um imaginário em torno da educação escolar, como lugar de realização de um processo de civilização e de governo sobre a população fez parte da própria constituição da forma escolar moderna. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Conforme as proposições elaboradas por Elias (1994: 24), o conceito de civilização engloba certa polissemia e não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais. Nesse sentido, "o conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos" e isso, torna difícil precisar tudo o que se pode entender como civilização. Para tanto, o autor investigou o processo civilizatório no contexto da Europa Ocidental do século XVII até o século XX, marcado pelas transformações sociais e políticas ocorridas. Aquela realidade concretizou a transformação que os homens operaram na natureza física, produções técnicas, científicas ou sociais, ampliando a capacidade de criar formas de convivência, definindo padrões, condutas e sentimentos. Para Elias (1994:24) o conceito de civilização expressa também a própria "*consciência que o Ocidente tem de si mesmo (...). Resume tudo em que a sociedade ocidental nos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas*". De outra maneira, podemos afirmar também o modo como algumas sociedades, mesmo sendo ocidentais, consideram outras como superiores. Para exemplificar isto mencionamos as considerações – como se verá no decorrer deste trabalho – em que muitos dos dirigentes políticos e da educação brasileira fizeram articulações tomando como referência os discursos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que eram consideradas nações mais adiantadas, ou seja, com maior índice de progresso e civilidade.

Os médicos defendiam que fossem respeitados os preceitos de higiene na construção e manutenção dos edifícios escolares, "*desde as instalações físicas, mobiliário, organização e seleção de métodos de ensino e material pedagógico, até a preservação da saúde do aluno e da comunidade escolar*" (JORGE, 1924: 28). Tais prescrições influenciaram enormemente a organização do ensino, que pretendia abarcar desde suas metodologias e conteúdos até a formação do docente, os espaços e tempos do ensino e a relação com as crianças, as famílias e a cidade.

O prédio escolar: uma arquitetura diferenciada nos moldes higiênicos

Constava no Regulamento de 1912 que o governo, na época Emydio Dantas Barreto (1911-1915), providenciara a construção de prédios escolares de acordo com os preceitos higiênicos e recursos financeiros do estado. Também foi autorizado o aluguel de prédios com acomodações necessárias, enquanto não os construíssem. Todavia foi a partir de 1928 que foram estabelecidas mais detalhadamente as normas para a construção destes prédios. Constava no Regimento específico, destinado aos grupos escolares e às escolas isoladas, que nenhum prédio escolar poderia ser construído sem que a Diretoria Técnica de Educação fosse consultada.

Para que o prédio fosse construído era necessário, obrigatoriamente, possuir bebedouros higiênicos, sala de aula de 50 metros quadrados em média, pátio para educação física, pavilhão coberto para ginástica, nunca inferior a 10 X 20m, lavatórios, banheiros e uma privada para cada grupo de quarenta alunos (PERNAMBUCO, 1928a)

Analisando teses de medicina que circulavam em Pernambuco no período estudado percebemos algumas especificações para a construção dos prédios escolares. Tratava-se de orientações que iam desde a escolha do terreno para a construção dos prédios escolares, passando pelos materiais de construção, quantidade de alunos em sala, entre outros, como serão abordados a seguir.

Aloysio da Silva Lima Jorge² (1924) nos dá orientações precisas quanto à construção dos prédios escolares nos moldes higiênicos.

O terreno deve ser seco, calcareo e silicioso (...) são permeáveis e evitam a estagnação das águas, impedindo assim, a humidade. Além disso, deve ser um pouco elevado e ter um ligeiro declive para

² Na tese intitulada *Hygiene Escolar* (cadeira de Higiene), apresentada a Faculdade de Medicina da Bahia para obter o grau de doutor em Medicina em 1924.



favorecer o escoamento das águas (...). Os tijolos devem ser bem secos e cozidos semelhantes aos de fabrico Francês, que são perfurados longitudinalmente, permitindo por isso a aeração através das paredes (...). As paredes devem ter uma espessura tal que impeça que o ar interior do prédio se modifique sob a influencia das variações atmosfericas circunvizinhas. (...) as telhas de cobertura devem ser de argilla ou barro e não de metal, porque estas aquecem muito e mantêm o calorico por muito mais tempo³. (JORGE, 1924: 7-13).

O referido autor partia do pressuposto de que o objetivo da higiene escolar era melhorar a raça. Nesse sentido, mencionava que se aliássemos o cultivo do espírito ao cultivo do corpo seríamos um povo forte intelectual e fisicamente. Ainda em relação ao prédio escolar, as orientações de Dinorah Bittencourt Moscoso⁴ (1930) eram as seguintes:

O edificio das escolas deve ser construido em local salubre, bem ventilado e com janellas rasgadas, amplas a communicarem as creanças com a natureza, evitando-se com o maximo cuidado:

- a) a vizinhança de pântanos;
- b) a contiguidade de prédios mais altos que impeçam a ventilação e a iluminação necessária;
- c) a proximidade de fábricas e usinas ou quaesquer estabelecimentos industriaes afim de que a fumaça ou máos cheiros não perturbem o regular funcionamento das aulas, bom como a proximidade de cemiterios(só tolerados a mais de 300 metros) hospitaes (com 500 metros pelo menos de distancia) casernas, quartéis, mercados, matadouros, etc. (MOSCOSO, 1930, p. 4).

Ambos os autores concordam que internamente as pinturas das salas de aula deveriam ser claras (não brancas), alegres. Para Jorge (1924: 15-16), por exemplo,

As côres das paredes devem ser nem muito claras nem muito sombrias. O branco deve ser regeitado, porque reflectindo muito a luz, produz fadiga ocular.

Escolherem-se as cores claras e alegres, preferindo-se a verde, amarella, a cinza, a azul clara. A pintura a oleo, se preferida, não deve conter alvaiade de chumbo ou substancias outras que sejam prejudiciaies; o alvaidade de zinco é aconselhado como inoffensivo.

Em relação à estrutura física das escolas, os autores mencionam que estas só poderiam ter escadas, por exemplo, quando elas não pudessem ser evitadas. Nesse caso, deveriam ser largas, retas, protegidas por corrimãos, não se permitindo as de volta (tipo caracol ou encurvadas), por serem perigosas. No que dizia respeito à classe propriamente dita, Jorge (1924: 25) afirmava que,

E' da casa escolar o ponto que merece mais cuidado, porquanto é ahi que os alumnos ficam por mais tempo para os exercicios, e onde, por consequente, as causas que lhes forem nocivas agirão com mais plausibilidade de exito, por isso, alguém encarando o valor da classe, chamou-a de capital pedagogico da escola e disse-o bem, procurando assim mostrar a sua importancia, fazendo ver ser o ponto principal da casa escolar, e para onde com mais esmero se deve voltar as vistas e cuidados, por isso mesmo que é capital.

Além das medidas gerais de higiene que deveriam ser observadas na construção da casa escolar, era necessário observar rigorosamente as medidas de higiene destinadas particularmente à classe, isto é, à sala das aulas, pois era consenso unânime entre os autores que discutiam higiene na época, que as salas de aulas tivessem a forma retangular.

O número de alunos que aí tinham de reunir-se deveria ser estipulado e “submeter-se sempre a um calculo, a proporção entre os alunos, e a dimensão do recinto onde vão ficar, e, para logo, se percebe as vantagens que advêm d'essas observações, no duplo ponto de vista hygienico e pedagogico” (JORGE, 1924: 26, Itálicos adicionados). As salas deveriam abrigar confortavelmente um grupo de 40 alunos⁵ e deveriam ter 62m² para que cada aluno dispusesse de 1m e 25c e tenha uma cubagem de 5 metros. Os higienistas achavam que a cubagem não poderia ser menor que 6 metros. (MOSCOSO, 1930). Para Jorge (1924:26), as salas deveriam

³ Vale ressaltar que mantivemos a grafia original das fontes com as quais trabalhamos.

⁴ Defendeu a tese intitulada *A Higiene na escola* (cadeira de hygiene) na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1930.

⁵ Segundo os documentos por nós consultados havia um grande debate sobre o número ideal de alunos para cada sala de aula, os franceses admitiam 50, os americanos 40 para as classes inferiores e 50 para as demais classes. Já os alemães, belgas, suíços, italianos defendiam 40 por classe. Todavia, alguns higienistas no Brasil propunham a redução para apenas 30 alunos para cada sala de aula.



[...] ter dimensões rigorosamente prescritas, serem ventiladas de modo a impedir a estagnação do ar corrompido pela respiração pulmonar e perspiração cutânea dos escolares, terem uma orientação favorável á penetração dos raios solares, em benefício dos olhos dos alumnos, e apresentarem boas condições acusticas. Era um quociente disciplinar e de confortabilidade para o professor e alumnos.

O autor continuava explicitando as desvantagens de uma sala com o número superior de alunos ao recomendado. Acompanhemos:

Compreende-se que, por mais vontade e mais activo que seja o professor, a sua actividade não poderá, certamente, attender a número superior a esse, que já não é pequeno e d'isso resultariam duas desvantagens: uma, para o professor, que soffrerá physica e moralmente, porque desprenderá grande somma de energia, multiplicando-se, estafando-se, e não colhendo os fructos desejados, isto é, o aproveitamento esperado dos alumnos, o que lhe aborrecerá, vendo que o seu esforço e canceira foram improficuos, e d'ahi o seu soffrimento tambem moral, a outra, para os escolares que soffrerão no ponto de vista physico pelos prejuizos decorrentes de um grande número de alumnos agglomerados em recinto pequeno, e pouco aproveitarão, porque o professor não poude despender com cada um maior espaço de tempo, para que pudesse attender a todos. Isto não lhes trará, como ao professor, abatimento moral, porque não têm ainda a intuição nitida para d'isso arrazoar. Mas que ha desvantagem é evidente. (JORGE, 192: 26 – 27. Grifos meus).

Moscoso (1930), por sua vez, afirmava que um ponto controvertido, de máxima importância e que não poderia ser esquecido era o da orientação propriamente do prédio, a sua situação. Deveria ser construído num ponto elevado, evitando-se ladeiras íngremes e longas, que pudessem ocasionar canseiras na sua ascensão. Para essa orientação era preciso atender a direção dos ventos, de modo a ter-se um prédio que não fosse batido por correntes perigosas de ar durante os invernos. Todavia deveria ser completamente arejado e fresco, o que garantiria a sua salubridade. Do mesmo modo deveríamos colocá-lo numa posição em que se apanhasse bem para o interior das suas dependências o máximo dos raios solares, forte elemento saneador, que nunca se deveria desprezar. E ressaltou ainda a autora,

Sob o aspecto hygienico, é o da iluminação da escola. Luz diffusa em distribuição regular. As classes devem receber-a pela face lateral esquerda, de forma que não incidindo directa e intensamente sobre os órgãos visuaes do alumno, não lhe produza sombras nos livros, escurecendo-les as paginas para o que precisaria excessiva accuidade ou esforço o que traria a canceira da vista. (MOSCOSO, 1930: 9).

Constava ainda na tese que os edifícios escolares deveriam ter gabinetes dos diretores, sala de vestuário ou antessala, onde os alunos pudessem guardar os chapéus, capas, galochas e guarda-chuvas, quartos com aparelhagem sanitária conveniente, aos quais são indispensáveis sifões e caixas de descargas, lavatórios higiênicos, filtros, a fim de se fornecer aos alunos água expurgada de germes, água que também fosse fervida, uma vez que havia grandes epidemias provocadas pelo tifo.

A questão da água era considerada importantíssima. Por isso, as escolas deveriam possuí-la em abundância. “Não tratamos aqui de minúcias quanto à montagem dos aparelhos destinados a guarda-la, assim como distribuí-la, tudo higienicamente. Também era da maior importância uma área em cada escola para o recreio dos alunos.” (MOSCOSO, 1930: 10).

Deveria o grupo escolar ter uma área vasta, arejada, plana, com arborização e jardim onde poderiam se realizar a educação física, a ginástica sueca, e os exercícios respiratórios, considerados imprescindíveis para o bom funcionamento dos pulmões e, conseqüentemente, para a manutenção da saúde dos alunos. Ao lado do espírito desenvolvido pelas lições do mestre, o corpo também deveria ser alentado, fortalecido com as práticas do esporte moderado. Era ainda necessário que a escola tivesse um galpão para os mesmos exercícios nos dias chuvosos. Tudo isso apenas para as escolas frequentadas pelos alunos externos, pois os internatos requereriam outras dependências, tais como: os refeitórios, os dormitórios, os quartos de banho e as enfermarias (MOSCOSO, 1930: 10-11). Esses estabelecimentos deveriam de preferência ser construídos nos arrabaldes ou em ruas ou praças amplas e bem arejadas, sendo-lhes indispensáveis jardins, grandes áreas para exercícios, campo para “foot ball” e outros jogos. (MOSCOSO, 1930: 11).

Em sintonia com as orientações das teses de medicina, estava o Regimento dos grupos escolares e das escolas isoladas de Pernambuco. Constava no referido documento que as salas de aula deveriam ser pintadas ou caiadas, levemente coradas de amarelo, de azul ou de róseo. A limpeza das salas de aula bem como a desinfecção dos aparelhos sanitários e dos pátios dos recreios deveria ser feita diariamente. (PERNAMBUCO, 1928b: 10-11).

Ainda em relação às prescrições e normatizações que foram destinadas à construção de escolas higienizadas, especialmente os grupos escolares, passamos a tratar mais particularmente sobre a arquitetura escolar. Ressaltamos que a construção de escolas que obedecessem a todas as normas e prescrições demandava altos custos para o poder público.



Assim, o primeiro grupo escolar foi avaliado em cem contos de réis (100:000\$000). Precisaria também de uma verba de dez contos de réis (10:000\$000) para mobiliário e material técnico, um conto e duzentos mil réis (1:200\$000), para o diretor, igual quantia para o porteiro-zelador e um conto de réis (1:000\$000), para o servente. Portanto, estes foram os custos para a criação do primeiro grupo escolar em Pernambuco.

Na mesma época a situação dos prédios escolares era problemática, pois o estado dispunha de um número insuficiente para atender a necessidade da população⁶. Pernambuco possuía apenas 27 prédios destinados às suas escolas, alguns dos quais careciam de sérios reparos. Os reparos para esses prédios representavam a soma de 533:300\$000 no orçamento do estado. No Recife existiam apenas cinco escolas funcionando em prédios próprios, quais sejam: a Escola Domingos Theotônio, em Santo Amaro; a Escola Maciel Pinheiro, no bairro da Encruzilhada; a Escola Martins Junior, no bairro da Torre (que depois foi transformado em grupo escolar); a Escola Silva Jardim, no bairro Monteiro e a Escola Pinto Damaso, na Várzea. Escreveu o inspetor:

Todas as demais escolas funcionam em casas alugadas sem as condições exigidas ao fim a que se propõem. Falta-lhes area proporcional á Matrícula, hygiene, localização adequada à população etc. Mesmo que na capital se encontram as escolas em predios improprios, acanhados, não havendo meio de substitui-los, já porque não existem outros na circumscripção, já por ser insufficiente a verba consignada para os alugueis. (PERNAMBUCO, 1917: 10).

Segundo o inspetor, a questão dos prédios escolares não era muito diferente de qualquer outro tipo de habitação, uma vez que deveria ser considerado o seu destino e o número de indivíduos que iriam ocupá-los. Era, então, necessário considerar a natureza das crianças, a quantidade e pureza do ar, as suas dimensões físicas, além do asseio e do serviço sanitário etc. Assim, ele afirmava que era de importância capital a solução para esse problema, mesmo com sacrifício de outros serviços públicos, porque *“a instrução não se faz sem grande capital, mas em compensação o governo de um povo instruido pode reduzir as suas despesas de hygiene, de assistencia, de força publica, etc”*. (PERNAMBUCO, 1917: 10).

Desde a segunda metade do século XVIII encenaram-se os debates em torno dos espaços para a fixação dos “tempos escolares” destinados ao ensino elementar ou de primeiras letras. Todavia, foi somente no final do século seguinte que esta realidade se concretizou no Brasil. Isso ocorreu primeiramente em São Paulo, com a criação do primeiro grupo escolar e, depois se espalhou para os diversos Estados brasileiros. (FARIA FILHO; VIDAL, 2003). Arelada à preocupação com os espaços escolares estava a discussão sobre os preceitos higiênicos que o ambiente escolar deveria apresentar. Essa discussão se intensificou na primeira metade do século XX, ampliando as preocupações com as construções dos prédios, dos pátios, da conformidade do espaço interno das salas de aula – respondendo às regras de iluminação, circulação de ar, mobiliário, disposição do mobiliário para a educação do aluno – condizente com os preceitos da higiene, conforme discutido anteriormente neste estudo.

Os *“templos de civilização”* (SOUZA, 1998), os *“palácios”* (FARIA FILHO, 2000), e as *“vitrines da República”* (SILVA, 2006), deveriam representar também a modernidade e o progresso por meio da educação. Nesse sentido, criar um grupo escolar tinha um significado simbólico muito maior que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições das escolas públicas do passado imperial com o qual o novo regime político queria romper. Em certo sentido, o grupo escolar, pela sua arquitetura, sua organização e suas finalidades, aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência e na civilização (SOUZA, 1998). Portanto, a arquitetura escolar pensada naquele momento pretendia negar certos padrões arquitetônicos considerados arcaicos, denominadamente a taipa-de-pilão. A nova moda arquitetônica possibilitava a autoprojeção cultural de uma classe social na modelação da fisionomia urbana, a qual se torna conglomerada, angulosa e envolta em ar cosmopolita. (MONARCHA, 1997:104). Portanto, a arquitetura das escolas primárias deveria representar espaços determinados para a educação da infância e, além disso, demarcar, por meio da distribuição dos sujeitos – crianças e profissionais – lugares e ações específicas a cada um deles. Para o referido autor as construções escolares ou adaptações realizadas em prédios para o seu funcionamento representavam *“o melhor edifício de uma determinada região da capital ou cidade do interior.”* (MONARCHA, 1997: 230). Nesse mesmo sentido, Souza (1998) menciona que as construções republicanas pretendiam se revestir de muitos grupos escolares, o que nem sempre se deu de modo a representar-se homogeneamente por seus desenhos arquitetônicos. A seguir abordaremos as orientações para a criação e o funcionamento dos grupos escolares no espaço pernambucano.

⁶ A partir do quantitativo de cadeiras existentes em Pernambuco, em 1916, de cada entrância é possível percebermos que o número de escolas não atendia o total da população.



O processo de instalação e funcionamento dos grupos escolares em Pernambuco

Em Pernambuco foi a Lei 1140 de 11 de junho de 1911 que estabeleceu a criação dos grupos escolares (PERNAMBUCO, 1912a). No ano seguinte, isto é, em 1912, a educação foi reformada, resultando no Regulamento do Ensino Público do Estado de Pernambuco, que apontava como o ensino nos estabelecimentos de ensino deveria ser estruturado: *“O ensino primário do estado seria gratuito e leigo, e ficaria a cargo de grupos escolares e de escolas elementares. Art. 22. Ficam criados desde já, dois grupos escolares de seis classes, um para cada sexo (...).”* (PERNAMBUCO, 1912b: 20). Contudo, as fontes com as quais trabalhamos nos informam que os decretos de criação dos primeiros grupos escolares datam de 1922.

Para que estivessem de acordo com os padrões científicos da época era preciso seguir uma série de orientações dos médicos higienistas para a construção do prédio escolar, tais orientações iam desde o tipo de tijolo utilizado para construção do prédio, a cor da parede, o tipo de papel para os cadernos e a arquitetura das escolas.

A primeira instituição desse tipo foi criada pelo Ato nº 271, de 24 de Maio de 1922, na Torre, mais precisamente na Praça da Torre. O Grupo Escolar Martins Junior⁷ inicialmente contava com 6 cadeiras, foi primeiramente dirigido pelo professor José Vicente Barbosa, e o corpo docente era formado por seis professores (PERNAMBUCO, 1923: 63). Segundo o inspetor escolar da 2.ª circunscrição, prof. Deoclécio Cesar de Lima. M. D., em seu relatório apresentado a Anibal G. Fernandes Bruno, Secretário de Estado dos Negócios da Justiça e Instrução Pública de Pernambuco, no ano de 1924, o ensino no Martins Junior era *“transmitido de accôrdo com a nova orientação pedagógica, faltando-lhe, porém, parte do material didactico e algum mobiliário”*. (PERNAMBUCO, 1924: 138-139).

Em relação à estrutura física, este grupo dispunha de seis salões, um gabinete para o diretor, seis aparelhos sanitários, grandes quadros murais, instalação elétrica, pias, um pavilhão para jogos escolares, ginástica e recreio. Com essa estrutura este estabelecimento *“Tornou-se um dos mais confortavaes do estado”*. (PERNAMBUCO, 1924: 138-139).

Figura 1: Grupo Escolar Estadual Martins Junior, localizado no Bairro da Torre.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE, 1923, s.p. (Domínio público).

No relatório elaborado pelo diretor do Grupo Escolar Martins Junior, José Vicente Barbosa, também no ano de 1924, constam os melhoramentos materiais realizados para o bom funcionamento da escola. Segundo este relatório solicitou-se

Ao Secretario da Justiça e Instrução uma série de melhoramentos materiais que se faziam necessários para melhor regularizar o funcionamento das aulas, entre os quais destacava: limpeza geral do prédio; forro para duas salas de aula, afim de que os mestres fossem ouvidos melhor pelos alunos e estes por aqueles; adaptação de um gabinete para a directoria, provida do respectivo mobiliário; colocação de pedras muraes nas salas de aula, bem como de pias para os alunos levarem as mãos; instalação de luz elétrica, além de reparos diversos no prédio. (PERNAMBUCO, 1924: 169).

Mesmo assim, dizia ele que eram boas as condições do prédio onde funcionava o referido Grupo Escolar, pois a administração do Estado na época não tinha poupado esforços para melhorar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, adaptando-os convenientemente, segundo as prescrições relativas à higiene escolar. Entretanto, dois

⁷ José Izidoro de Martins Júnior nasceu no Recife em dia 24 de novembro de 1860, Foi jornalista, advogado, jurista, político, professor e poeta. Foi também colaborador de vários outros jornais e revistas recifenses. Defendeu, através do *Jornal do Recife*, a candidatura de Joaquim Nabuco para deputado por Pernambuco, pregando a abolição imediata da escravidão. (GASPAR, 2013: s.p.).

melhoramentos ainda eram necessários: um pavilhão para exercícios de ginástica e um muro que limitasse o quintal do prédio, que era provido de uma cerca nativa, porém insuficiente e constituída de uma espécie de vegetal nocivo à vista. Provido de um muro, a área que servia para recreio dos alunos poderia ser arborizada, a fim de oferecer-lhes mais conforto. A argumentação para a construção do muro era a melhoria de condições do recreio. Pois,

Todos nós sabemos a importancia do recreio onde a creança contrabalança o dispendio de energia gasta com o trabalho intelectual, encontrando, além de um repouso para o espirito fatigado, distrações com diversos jogos onde ella manifesta e revela as suas disposições e aptidões. (PERNAMBUCO, 1924: 169-170).

Nesse sentido, o diretor se reportava a Herbert Spencer, que se referia aos jogos infantis colocando-os como superiores à ginástica, afirmando que os exercícios espontâneos eram sempre os melhores, *“pois os movimentos regulares naturalmente menos diversos do que os que resultam dos exercícios livres, não asseguravam uma repartição igual de atividades entre todas as partes do corpo”*. (PERNAMBUCO, 1924: 170).

Assim como os demais grupos escolares pernambucanos, o Martins Junior recebia com frequência visitas das autoridades educacionais, que além da inspeção dos aspectos físicos, higiênicos e pedagógicos, também recebeu *“36 visitas feitas pelo médico escolar e as visitadoras do Departamento de Saude e Assistencia, que effectuaram o cadastro de Grupo e organizaram as fichas dos alumnos, serviços de grande valor pedagogico.”* (PERNAMBUCO, 1924: 173).

No que se refere às visitas médicas especificamente, mencionava-se que a intervenção do médico na obra da educação era indispensável, não só sob o ponto de vista higiênico e profilático, mas ainda sob o ponto de vista educativo, ou seja, *“sem o conhecimento scientifico da natureza physica e psychica da creança é falha a obra educativa.”* (PERNAMBUCO, 1924:173 - 174). Assim, era sabido que os múltiplos problemas que se relacionavam com o estudo científico da criança, não estavam todos resolvidos, porém, aplicando-lhes os processos científicos de observação e experimentação, seriam determinadas as bases de uma nova educação. Contudo, para que isso acontecesse era preciso que os professores tivessem conhecimentos dos estudos médicos e que cada criança possuísse uma caderneta escolar para que se registrassem as observações médicas, *“a fim de que por uma hygiene physico-psychica possa o mestre assegurar-lhe a evolução normal do corpo e do espirito”*. (PERNAMBUCO, 1924: 174).

O segundo grupo escolar pernambucano a ser criado foi o João Barbalho⁸ que funcionou inicialmente *“numa dependência do Gymnasio Pernambucano, em local impróprio, fora de mão e nas proximidades da escola normal, (...) precisamente na parte posterior com entrada pela rua da União”, no Bairro da Boa Vista*. (PERNAMBUCO, 1924: 178). Foi criado pelo Ato nº 324, de 2 de Junho de 1922, com 6 cadeiras. Helena Pugô foi a sua primeira diretora. (PERNAMBUCO, 1923: 62). *“Apezar de contar com salões de proporções avantajadas, o Grupo achava-se mal collocado porquanto o era em localidade afastada do centro habitado e sem que podesse contar com população escolar apreciavel nas suas proximidades”*. (PERNAMBUCO, 1924: 178).

A partir de 19 de outubro de 1923 o Grupo Escolar João Barbalho passou a funcionar no imponente prédio onde ficava o antigo Departamento de Saúde e Higiene. Ele foi completamente reformado e adaptado e após desapropriação por utilidade pública passou a abrigar *“um estabelecimento de instrução primaria que honra a nossa cultura e o nosso progresso.”* (PERNAMBUCO, 1923: 4). A seguir apresentamos uma imagem do prédio do referido estabelecimento.

⁸João Barbalho Uchoa Cavalcanti era natural de Serinhaem, interior de Pernambuco e nasceu em 13 de junho de 1846. Formou-se como Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1867. Após exercer por algum tempo (1868 a 1872) a advocacia forense, foi nomeado Promotor Público do Recife e pouco tempo depois foi nomeado Curador-Geral de Órfãos. Sua carreira como Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco, foi iniciada em 1873, cargo exercido durante 16 anos. Como era comum em sua época circulou por diversos espaços de poder na província, ocupando lugares de mando. (BEZERRA, 2010).



Figura 2: Grupo Escolar Estadual João Barbalho, Bairro da Boa Vista - Recife.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE, 1923, s.p. (Domínio público).

Em poucos anos o Grupo Escolar João Barbalho conseguiu conquistar a confiança dos habitantes do Bairro da Boa Vista que passaram a considerá-lo um estabelecimento modelar. Assim, esse grupo escolar tornou-se o modelo de organização escolar no Estado de Pernambuco. Nele também passou a funcionar o Jardim de Infância Virgínia Loreto. (PERNAMBUCO, 1924).

Outro grupo escolar também criado em 1922, foi o Grupo Escolar Maciel Pinheiro⁹, localizado no Bairro da Encruzilhada. Esse também não funcionou em um prédio projetado. Na realidade, segundo relatório de 20 de dezembro de 1924 ele passou por várias reformas e grandes melhoramentos. Nesse sentido, ele encontrava-se em boas condições higiênicas. (PERNAMBUCO, 1924).

Os documentos por nós consultados fornecem alguns indícios de que o referido prédio, já em 1914, funcionava como escola, uma vez que naquele ano havia ocorrido uma visita realizada pelos representantes da Diretoria da Educação à escola localizada no bairro da Encruzilhada. Tal fato foi relatado e publicado na *Gazeta Pedagógica*, “*órgão*” destinado ao professorado de Pernambuco, ou seja, era um “*hebdomadário literário, noticioso*”. Acompanhemos o relato:

Num dos primeiros dias desta semana, às 12 horas galgamos a portinhola do comboio de Olinda, alli na Aurora, e nos dirigimos a Encruzilhada.

Chegamos que fomos, caminhamos em direcção ao grupo escolar Maciel Pinheiro, situado no populoso e saudavel suburbio do feitosa, tão decantado pelos seus habitantes.

Logo de longe, divisamos na vasta extensão do terreno onde é construído Grupo, bandos de creanças que alegres e satisfeitas sob o brando e tepido calor do sol, á sombra de bellos specimens de nossa flora. Se esqueciam por alguns momentos das lides escolares.

Lestos transpuzemos o portão e atravessamos a arca que separa do edificio.

Ahi, a entrada, uma pequena nos recebeu e nos conduziu a sala a direita, onde funciona a aula da professora D. Alcina Leal, que lhanamente nos recebeu e muito obsequiosa se dignou de nos mostrar todo o edificio

Confessamos francamente a nossa admiração do tudo quanto vimos e apreciamos. (GAZETA PEDAGÓGICA, 1914: 14).

O relato dizia ainda que o Grupo Escolar Maciel Pinheiro fora construído na administração do Governador Dantas Barreto (1911-1915), e que o estabelecimento possuía todos os requisitos exigidos pelos modernos preceitos pedagógicos.

⁹ Luís Ferreira Maciel Pinheiro nasceu na Paraíba, no dia 11 de dezembro de 1839, filho do português Braz Ferreira Maciel Pinheiro e de Margarida Maciel Pinheiro. Passou a morar no Recife e, em 1860, ingressou na Faculdade de Direito. Ele exerceu os seguintes cargos: juiz substituto, no Recife; juiz de Direito em Taquaritinga e Timbaúba (Pernambuco), juiz de Direito no Ceará e no Pará. Maciel Pinheiro foi eleito para ocupar a cadeira número 22 da Academia Pernambucana de Letras. Participou da direção do jornal *A Província* e com José Mariano, criou o jornal *O Norte*, dando continuidade à luta em prol do abolicionismo. Devido à malária adquirida e aos problemas decorrentes dessa enfermidade, Maciel Pinheiro faleceu no dia 9 de novembro de 1899, faltando apenas seis dias para vivenciar a tão sonhada Proclamação da República. (VAINSENER, 2013).

Contava com salas amplas, fartamente iluminadas de acordo com o regulamento de higiene. O mobiliário das salas onde funcionavam as aulas era novo e bom, prestando-se convenientemente ao fim a que era destinado, tendo sido importado dos Estados Unidos. O Grupo Escolar Maciel Pinheiro era “*um estabelecimento aonde o aluno a par da instrução que recebe vivifica seus pulmões com o ar puro que nellas entra em abundancia.*” (GAZETA PEDAGÓGICA, 1914: 14). A seguir apresentamos uma imagem da fachada da escola com crianças na frente.

Figura 3: Grupo Escolar Maciel Pinheiro, localizado no Bairro da Encruzilhada –Recife.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE, 1923, s/p. (Domínio público).

Naquele mesmo ano, ou seja, em 1922, pelo Ato nº 325, de 3 de Junho, foi criado o Grupo Escolar Silva Jardim no Bairro do Poço da Panela, com 6 cadeiras. Todavia, sobre ele não encontramos maiores informações, apenas que o seu Diretor era o Bel. Joaquim da Rocha Pereira, com um quadro docente formado pelas professoras Aurelinda de Gusmão Menna da Costa, Thereza das Neves Gomes de Mendonça, Anna Constança da Silva Alves, Helena Gomes de Mendonça e Maria de Lourdes Rabello, e tinha como zelador o Sr. José Ferreira da Silva. (PERNAMBUCO, 1923). Temos também, abaixo, uma fotografia de sua fachada:

Figura 4: Grupo Escolar Silva Jardim, localizado no Bairro Poço da Panela.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE, 1923, s.p. (Domínio público).

Na capital pernambucana, ainda na década de 1920, foi criado o Grupo Escolar Amaury de Medeiros¹⁰, fundado em 18 de outubro de 1924, no Bairro de Afogados. Este Grupo Escolar, segundo o anuário de ensino do ano de 1924, aglutinou em seu prédio uma dupla conquista, isto é, pedagógica e arquitetônica, porque,

¹⁰ O médico sanitarista Amaury de Medeiros nasceu no Recife, no dia 7 de dezembro de 1893, numa casa situada no bairro de Parnamirim, filho do professor Bianor de Medeiros e de Maria Cândida Góes Loreto de Medeiros, da família do desembargador Góes Cavalcanti. Foi aluno do [Ginásio Pernambucano](#) no curso secundário e bacharelou-se em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, sendo o orador da sua turma. Em 1917, chefiou os serviços clínicos da Cruz Vermelha Brasileira e foi professor de uma cadeira no Curso de Enfermagem da instituição. Um ano depois foi eleito Secretário Geral da entidade e nomeado para o cargo de diretor do seu hospital, quando então teve sob sua responsabilidade enfrentar uma grande epidemia de gripe que assolou o País. De 1922 a 1926, durante o governo de [Sérgio Loreto](#) (de quem era genro), foi nomeado para o cargo de diretor do Departamento de Saúde e Assistência de Pernambuco (DAS). Criou a Inspeção e o Corpo de Visitadores da Saúde; foi um dos pioneiros nas soluções para o problema dos mocambos do Recife. Amaury de Medeiros foi eleito deputado federal, transferindo-se, definitivamente,

Reintegramos esse grandioso estilo tradicionalista no logar que de direito lhe cabe na arte de construir entre nós: esse tão simpático estylo colonial luso-brasileiro que tão bem corresponde aos nossos hábitos e tão bem se casa com a nossa paisagem e tão bem se adapta a um passado que temos de amparar e defender contra a crise de cosmopolitanismo dispersivo que nos ameaça. (PERNAMBUCO, 1924: 119).

Na ocasião da inauguração do referido Grupo Escolar o seu patrono, ou seja, aquele que foi homenageado dando o seu nome à esta instituição escolar, proferiu um discurso, do qual aqui reproduzimos alguns fragmentos:

Meus senhores:

Eu sei que a muitos fará mal o meu nome esculpido no frontão deste edificio e como tenho sinceramente esgotado quase toda a minha modestia vida de medico em tentativas de fazer bem, preferia muito sinceramente que de mim ficasse apenas aqui o esforço obstinado de todos os dias para que essa obra se realizasse como prova dos desvelos que deve ter a administração pelas creanças e como demonstração de que os edificios publicos elevados com economia devem primar pelo bom gosto antes que pelo luxo.

[...]

O meu nome esculpido não importa na solidez do edificio, com elle ou sem elle a casa ficará de pé e as creanças poderão continuar a receber aqui as primeiras e decisivas sugestões da vida, nas linhas de suas cartilhas e as primeiras e decisivas impressões dos homens no entrechoque dos primeiros interesses. Mesmo sem o meu nome receberão aqui as creanças de nossa terra as primeiras revelações da eterna belleza nas linhas ingenuas desta graciosa architettura colonial. E este grupo será sempre um atestado de que houve uma época em que as creanças de Recife mereceram todos os desvelos (PERNAMBUCO, 1924: 120 - 122).

O Grupo Escolar Amaury de Medeiros contava ainda com pátios para jogos, exercícios físicos e educação física com barras, trapézios etc. De um lado existia um canteiro com “ótimos legumes”: alface, couve, nabos, rabanetes, tomates, coentro entre outros. Os alunos do terceiro e quartos anos do primeiro turno eram encarregados de cuidar da horta. Todo o pátio era cercado por árvores verdes e frondosas. É possível perceber alguns desses detalhes na imagem da fachada que abaixo.

Figura 5: Grupo Escolar Amaury de Medeiros.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE, 1924:128. (Domínio público).

No piso inferior localizavam-se três grandes salas destinadas ao primeiro e segundo anos. Um aprazível terraço ligava essa parte do grupo a um enorme salão para os alunos do jardim da infância. Nesse terraço encontravam-se dois gabinetes sanitários para os alunos maiores e outros dois próprios para os pequeninos, de 4 a 6 anos, além de duas pias e dois bebedouros. Deste salão passava-se para a enfermaria e para um gabinete das professoras. Todas as salas eram consideradas muito arejadas, com sete janelas cada uma, o que favorecia a entrada de luz e ar. A seguir apresentamos uma imagem da fachada do prédio do Grupo Escolar Amaury de Medeiros com crianças na frente do prédio. É possível

para o Rio de Janeiro, em princípios de 1927. Como parlamentar, apresentou um projeto criando o Ministério de Saúde e Assistência. (GASPAR, 2013: s.p.).



perceber a presença de crianças negras nesta imagem, como é o caso da última criança da fila, a que está logo abaixo da janela.

Foto 6: Grupo Escolar Amaury de Medeiros – Jardim da infância.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE (Domínio público).

O jardim de infância deste grupo dispunha de dez janelas e duas portas, sendo uma para o terraço e outra para a saída dos pequeninos na hora do recreio, que dava destino em direção aos tanques de areia que serviam para recreio e estudo. O grupo dispunha ainda de sala de Arte culinária, Museu escolar, Escotismo¹¹ (onde também funcionavam as aulas de modelagem e marcenaria). Além dos grupos escolares mantidos pelo Estado de Pernambuco, também existiam aqueles que foram criados e mantidos pelo município do Recife conforme podemos observar nas imagens que se seguem:

Figura 7 Grupo Escolar Municipal Wenceslau Braz, Recife.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE (Domínio público).

Figura 8: Grupo Escolar Municipal Manoel Borba, Localizado no Bairro da Boa Vista, Recife.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE (Domínio público).

¹¹ Não podemos deixar de mencionar que a partir da década de 1930 o escotismo foi utilizado por Getúlio Vargas como elemento fundamental para o aperfeiçoamento da raça.

Localizamos algumas imagens do Grupo Manoel Borba em ambientes internos. A primeira retrata um grupo de alunos na biblioteca e a segunda uma reunião do clube literário da escola, como pode ser observado a seguir.

Figura 9: Grupo Escolar Manoel Borba – Biblioteca infantil.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano/APEJE (Domínio público).

A partir da realidade dos grupos aqui abordados é possível perceber que as orientações higiênicas estavam presentes desde a localização do prédio escolar e se propagavam pelo cotidiano, sobretudo nas inspeções escolares, momentos em que as crianças eram examinadas pelos médicos, enfermeiras e até dentistas com o intuito de garantir a saúde dos mesmos como veremos a seguir.

Orientações higiênicas nos grupos escolares de Pernambuco

Sabemos que, baseados nos ideais higiênicos os médicos brasileiros buscavam transformar o Brasil numa nação civilizada e para isso precisavam resolver o *problema da degeneração social, moral, intelectual* que acreditavam existir e impedir o progresso tão necessário a dita civilização. Nesse sentido, Schwarcz, (1995: 198) afirma que a mestiçagem era compreendida como responsável pela produção de um tipo híbrido, inferior física e intelectualmente. Tomada como sinônimo de degeneração não só racial como social, era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade e, posteriormente, se definiram programas de melhoramento da raça. Ao saber médico atribuiu-se, progressivamente, o papel de tutorar e sanear a nacionalidade; para o cumprimento desta “*missão*”, os médicos assumiram uma postura na maioria das vezes marcadamente autoritária e violenta em suas intervenções. Segundo um dos lemas do período – “*Prevenir, antes de curar*” – os males deveriam ser erradicados antes mesmo de sua manifestação.

Para que a lei 1140 de 1911 fosse plenamente cumprida foi necessário realizar uma Reforma mais abrangente regulamentando e normatizando como deveriam se efetivar as novas práticas pedagógicas, especialmente aquelas relacionadas com a problemática do higienismo nas escolas pernambucanas. Assim, para além dos tradicionais funcionários que se ocupavam em controlar e inspecionar o funcionamento das escolas, tais como o inspetor geral, os inspetores escolares e os delegados de ensino, foi instituída em 1912 a atividade do médico escolar. As atividades e obrigações do médico escolar foram reiteradas na reforma que viria a ocorrer em 1926 por conta da Reforma idealizada pelo médico Ulysses Pernambucano.

Esse profissional deveria ser um dos “*commissarios da Hygiene*” cuja tarefa era exercer a inspeção médica escolar. Era designado pelo Inspetor e deveria atuar na 4ª entrância, quer nos estabelecimentos públicos, quer nos particulares. Nas demais entrâncias o serviço de inspeção médica seria executado pelos comissários dos respectivos distritos. A esses médicos se incumbiu, além do serviço de vacinação e revacinação, enfim, de tudo mais que se referisse à higiene escolar. (PERNAMBUCO, 1912b: 18-19).

O mestre precisava ser parceiro do médico no que concernia às inspeções higiênicas, apesar de também ser alvo dos processos de higienização presentes nas escolas. A parceria prevista no regulamento entre o médico e o professor nos reporta aos discursos de Carneiro Leão e de Ulysses Pernambucano, quando afirmavam que a pedagogia e a medicina deveriam caminhar juntas para o sucesso de uma educação higiênica.

Além do médico, outro cargo criado em 1923 foi o de visitadoras. Trata-se de enfermeiras que deveriam prestar assistência à inspeção médico-escolar, cuja função seria zelar pela saúde dos escolares. Para essa atividade deveriam ser aproveitadas aquelas que já atuavam no Departamento de Saúde e Assistência e ficaram incumbidas de:

- a) trabalhar nas escolas ou fora dellas sob a orientação e direcção da inspecção medica;
- b) visitar as familias dos escolares visando, não só um conhecimento mais exacto da hereditariedade dos alumnos e os meios em que elles vivem, mas tambem aconselhar e guiar os paes na pratica dos bons habitos hygienicos. (PERNAMBUCO, 1928: 11).

Além das medidas gerais de higiene que deveriam ser observadas na construção da casa escolar, era necessário observar rigorosamente as medidas de higiene destinadas particularmente à classe, isto é, à sala das aulas, pois era consenso unânime entre os autores que discutiam higiene na época, que as salas de aulas tivessem a forma retangular.

O número de alunos que aí tinham de reunir-se deveria ser estipulado e submeter-se sempre a um calculo, “a proporção entre os alunos, e a dimensão do recinto onde vão ficar, e, para logo, se percebe as vantagens que advêm d'essas observações, no duplo ponto de vista hygienico e pedagogico.” (JORGE, 1924: 26). As salas deveriam abrigar confortavelmente um grupo de 40 alunos¹² e deveriam ter 62m² para que cada aluno dispusesse de 1m e 25c e tenha uma cubagem de 5 metros. Os higienistas achavam que a cubagem não poderia ser menor que 6 metros. (MOSCOSO, 1930).

Entre a metodologia e as orientações que deveriam ser adotadas nas escolas no período em 1929 destacamos as seguintes:

[...] Ora, para conhecer a vocação dos alumnos, é necessário individualizar a educação até onde for compativel com o ensino colectivo. O melhor professor é o que conhece os seus alumnos. Para isso:

[...] b) Fazer classes separadas para alumnos normaes, subnormaes (mentalmente debeis, atrasados, repetentes, faltadores) e super-normaes (muito inteligentes).

c) dividir as classes elementares em secção A, B, C, D, de modo que, as aptidões dos alumnos apresentem poucas divergencias em cada secção.

d) conhecer a physionomia interior de cada alumno, seu modo de ser caracteristico; estudar os typos mentaes: visuaes, auditivos, motores, imaginativos, repetidores, reflexivos, logicos, estheticos, egoistas, altruistas, euphoricos, bonachães, depressivos, voluntariosos, abulicos (PERNAMBUCO, 1929: 5).

A separação dos alunos em normais, subnormais e supernormais, regulamentada pelo estado pernambucano nos indica a consonância dos ideais e preceitos higienistas que foram tão amplamente estudados e difundidos pelos intelectuais, como é o caso de Ulysses Pernambucano. A proposta desse médico para higienizar as escolas incluía a exclusão das crianças com moléstias contagiosas, e dos ditos anormais, para não prejudicar o desenvolvimento das crianças normais. Para tanto, a psicologia e a sociologia foram aliadas dos profissionais envolvidos com a educação, como foi o caso dos médicos escolares, das enfermeiras visitadoras e dos próprios professores para verificar o estado físico, mental e moral das crianças que frequentavam as escolas no período estudado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dos dados apresentados pudemos perceber que os grupos escolares foram considerados como modelo de organização escolar republicano e foram tomados como palco para a difusão, experimentação e efetivação de práticas originárias do pensamento higienista que estava em processo de consolidação no Brasil. Assim, a medicina se utilizou de argumentos científicos que recobriam um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para o seu funcionamento.

¹² Segundo os documentos por nós consultados havia um grande debate sobre o número ideal de alunos para cada sala de aula, os franceses admitiam 50, os americanos 40 para as classes inferiores e 50 para as demais classes. Já os alemães, belgas, suíços, italianos defendiam 40 por classe. Todavia, alguns higienistas no Brasil propunham a redução para apenas 30 alunos para cada sala de aula.



Para higienizar a escola e, conseqüentemente, a sociedade era preciso que a educação e a medicina atuassem juntas no sentido de salvar a nação e a pátria brasileira que queriam sadia e regenerada.

Em Pernambuco a criação dos primeiros grupos escolares, o Martins Junior e o João Barbalho, se deu tardiamente, se comparado com os demais estados brasileiros, datam de 1922 apesar da existência de uma lei estabelecendo a criação desse tipo de estabelecimento escolar em 1911. Entre as orientações higiênicas para essas escolas vimos que não só os alunos deveriam ser examinados por médicos, enfermeiras, dentistas mas as professoras também deveriam ser inspecionadas quanto a saúde. Para isso, chamamos a atenção para um documento importante, a caderneta escolar utilizada para o registro de todas as observações médicas das crianças que frequentavam os grupos escolares “*afim de que por uma hygiene physico-psychica possa o mestre assegurar-lhe a evolução normal do corpo e do espírito*”. (PERNAMBUCO, 1924: 174). Entre os maiores higienistas locais destacaram-se Ulysses Pernambucano, Carneiro Leão e Aníbal Bruno responsáveis pelas reformas que objetivavam resolver o *problema racial brasileiro*, propondo, entre outras coisas, a formação de turmas homogêneas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. *Grupos escolares em Sergipe, 1911-1930: cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Natal, RN: EDUFRN, 2009.
- BEZERRA, Rozélia. *Higiene escolar em Pernambuco: espaços de construção e os discursos elaborados*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2010.
- ELIAS, Norberto. O processo civilizador. 2ª ed. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, v. 1. 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.
- GASPAR, Lúcia. *Martins Júnior. Pesquisa Escolar Online*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PE. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em 25 nov. 2013.
- JORGE, Aloysio da Silva Lima. *Higiene Escolar (cadeira de Higiene)*. (Tese apresentada a Faculdade de Medicina da Bahia). Grau de doutor em Medicina. Bahia: Livraria e Typ do Comercio. Salvador, BA, 1924.
- MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da Infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997, p.101-139.
- MOSCOSO, Dinorah Bittencourt. *A Higiene na escola (cadeira de hygiene)* These apresentada à Faculdade de Medicina da Bahia, defendida publicamente para obter o grau de doutora em Ciências Médico-cirúrgicas. Salvador, BA, 1930.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, SP: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- PERNAMBUCO, Estado de. Lei 1140 de 11 de junho de 1911. *Leis do Estado de Pernambuco do anno de 1911*. Typ. do Diario de Pernambuco, Recife, PE, 1912a.
- PERNAMBUCO, Estado de. *Regulamento do Ensino Publico Estadual de Pernambuco*. Typographia do Jornal do Recife,. Recife, PE, 1912b.
- PERNAMBUCO, Estado de. *Relatório do Inspector escolar da segunda circunscrição*, apresentado ao exmo. Dr. Anibal G Fernandes Bruno, M. D. Secretário de Estado dos Negócios da Justiça e Instrução Publica de Pernambuco. Recife-PE, 1924.
- PERNAMBUCO, Estado de. Programas de ensino das escolas primárias. In: PERNAMBUCO, Estado de. Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça e da Instrução Pública. *Anuario do Ensino do Estado de Pernambuco*. anno de 1923. Officinas Graphicas da Petinenciaria do Recife. Recife, PE, 1923.
- PERNAMBUCO, Estado de. *Organização da Educação no estado de Pernambuco (justificação, lei organica e commentarios, opiniões de associações e da imprensa)*. Imprensa Oficial. Recife, PE, 1928a.



PERNAMBUCO, Estado de. *Gazeta Pedagógica*. orgao do professorado de Pernambuco, Hebdomadario literario, noticioso e independente. Recife: Oficinas Graphicas do "DIARIO DE PERNAMBUCO", 1914.

PERNAMBUCO, Estado de. Instrução Pública de Pernambuco. *Relatório* apresentado ao exm. Sr. Dr. Antonio Vicente de Andrade Bezerra, secretario geral do estado, pelo inspector geral da instrução pública, bacharel Olyntho Victor. Relativo ao período de 1 de julho de 1915 a 30 de junho de 1916. Pernambuco, Imprensa official do Estado. 1917.

PERNAMBUCO, Estado de. *Reforma da instrução. Regimento Interno dos grupos escolares e das escolas Isoladas do Estado de Pernambuco*. Recife, 1928b.

PERNAMBUCO, Estado de. Instrução Publica de Pernambuco. Diretoria técnica de educação. *Planos de aula de aritmética*. (números) pelo prof. José Ribeiro Escobar. Imprensa Official, Recife, PE, 1929.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade São Francisco, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Grupos escolares na Paraíba: iniciativas de modernização escolar (1916-1922). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Mercado de Letras, Campinas, SP 2006, p.109-140.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)*. Companhia das Letras, São Paulo, SP, 1998.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Vitruvianas da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 341- 376.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. Fundação Editora da UNESP, São Paulo, SP, 1998. (Prismas).

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e pesquisa* [On-line] 1999, 25 (jul.-dez.): **vol. 25, nº 2, pp. 127-143**.

VAINSENER, Semira Adler. *Praça Maciel Pinheiro. Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 16/12/2013.

VICENTE, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação da UFMG, nº 33, jun/2001, p. 7- 47.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Mercado de Letras, Campinas, SP, 2006.



MORAL, HIGIENE E PROPAGANDA ESPORTIVA: OS FILMES FIXOS RELACIONADOS AO CORPO E À ATIVIDADE FÍSICA NOS ARQUIVOS DO CEDRHE (SÉCULO XX)*

PUBLICIDAD MORAL, HIGIENE Y DEPORTIVA: LAS PELÍCULAS FIJAS RELACIONADAS CON EL CUERPO Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LOS ARCHIVOS CEDRHE (SIGLO XX)

MORAL, HYGIENE AND SPORTING ADVERTISEMENT: FIXED MOVIES RELATED TO THE BODY AND PHYSICAL ACTIVITY IN THE CEDRHE ARCHIVES (20TH CENTURY)*

GLEYSE, JACQUES

Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier/França

Tradução:

NETO, AVELINO A. DE LIMA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN); Observatório da Diversidade/IFRN

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo acerca de práticas corporais presentes em um *corpus* de quase cento e um filmes fixos produzidos entre 1932 e 1960. O material pertence ao arquivo do *Centro de Estudos, de Documentação e de Pesquisa em História da Educação* (CEDRHE), da Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier. As películas eram usadas como recurso didático nos diversos níveis de ensino, em colônias de férias e em outros espaços formativos. Nelas, foram identificados quatro conjuntos de práticas: um primeiro grupo relacionado à reeducação física; um segundo concernente aos jogos ao ar livre; um terceiro vinculado à moral e à higiene; um último, por fim, ligado à propaganda esportiva. Analisados ao longo do texto, esses conjuntos apontam, de um lado, para uma correspondência com as recomendações dos livros didáticos no que concerne às práticas de higiene e instruções morais e, de outro, revelam uma quase total invisibilidade das mulheres nas atividades físicas, sendo suas imagens fortemente associadas aos estereótipos de gênero.

PALAVRAS CHAVE: filmes fixos; corpo; higiene.

RESUMEN

El presente artículo presenta un estudio sobre las prácticas corporales presentes en un *corpus* de casi un centenar de películas fijas producidas entre 1932 y 1960. El material pertenece a los archivos del Centro de Estudios, Documentación e Investigación en Historia de la Educación (CEDRHE), de la Facultad de Educación de la Universidad de Montpellier. El cine se utilizó como recurso didáctico en diferentes niveles educativos, en campamentos de verano y en otros espacios de formación. En ellos se identificaron cuatro conjuntos de prácticas: un primer grupo relacionado con la reeducación física; un segundo sobre juegos al aire libre; un tercero vinculado a la moral y la higiene; una última, por último, vinculada a la publicidad deportiva. Analizados a lo largo del texto, estos conjuntos apuntan, por un lado, a una correspondencia con las recomendaciones de los libros de texto en cuanto a prácticas de higiene e instrucciones morales y, por otro, revelan una invisibilidad casi total de la mujer en las actividades físicas, siendo sus imágenes fuertemente asociadas con estereotipos de género.

PALABRAS CLAVE: películas fijas; cuerpo; higiene

SUMMARY

This article presents a study of body practices present in a *corpus* of almost one hundred and one pedagogical films produced between 1932 and 1960. The material belongs to the archive of the *Centre for Studies, Documentation and Research in the History of Education* (CEDRHE) of the Faculty of Education of the University of Montpellier. The films were used as a teaching resource at various levels of education, in holiday camps and other formative spaces. In them, four groups of practices were identified: a first group related to physical re-education; a second concerning outdoor games; a

* Artigo originalmente publicado na Revista *Tréma*, número 41, junho de 2014.

third linked to moral and hygiene; a last one, linked to sports propaganda. Analyzed throughout the text, these groups point, on the one hand, to a correspondence with the recommendations of the textbooks regarding hygiene practices and moral instructions and, on the other, reveal an almost total invisibility of women in physical activities, their images being strongly associated to gender stereotypes.

KEYWORDS: pedagogical films; body; hygiene

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O *Centro de Estudos, de Documentação e de Pesquisa em História da Educação* (CEDRHE)¹ da Faculdade de Educação é, indubitavelmente, um dos primeiros lugares de conservação patrimonial no que concerne aos filmes fixos pedagógicos. A maior parte desse arquivo provém daquele da biblioteca da Escola Normal de meninos e meninas de Montpellier e de doações de escolas da região do Hérault, por intermédio de Pierre Guibbert, criador do arquivo.

Pouquíssimos autores se interessaram nesse testemunho da atividade pedagógica. Em um artigo de sua coletânea acerca das relações entre o cinema e a escola, Didier Nourrisson (2001) faz algumas alusões rápidas a esse tema. Mas se os trabalhos sobre os manuais escolares² atualmente se difundem largamente em diferentes idiomas, os estudos sobre os filmes fixos permanecem de ínfima expressão³.

Mas o que é um filme fixo? Trata-se de uma película de aparelho de foto analógica, mas em positivo. Algumas destas películas são coloridas, outras são em preto e branco ou mesmo em sépia. A maioria consiste em quarenta slides, variando às vezes para um pouco mais ou um pouco menos. Frequentemente, o patrocínio é da *Paris-Match* – quando o assunto é, por exemplo, a atualidade esportiva –, da *Banania* – no caso das atividades físicas não esportivas –, ou simplesmente do *Ministério da Educação Nacional* e do *Centro Pedagógico Nacional*.

Alguns filmes, como aqueles sobre músculos e jogos, são publicados por *Larousse* ou ainda pelo *Comitê Universitário para o Estudo e para a Promoção das Técnicas Pedagógicas*. Outros, ainda, especialmente os concernentes à moral, foram organizados pelo *Conselho Escolar de Estudo através do Filme* ou, mais frequentemente, pelo *Ofício de Documentação pelo Filme* (ODF). Quando a temática é a higiene, alguns poucos têm o *Ministério da Saúde* como patrocinador.

Parece que os primeiros documentos desse gênero foram lançados em 1923, “data em que *Pathé Cinéma* lança o *Pathéorama*: um pequeno visualizador individual que pode ser adaptado para um projetor Cocorico. Um filme *Safety* de 35 mm permite projetar cerca de quarenta imagens fixas. Um botão recartilhado as conduz isoladamente. Nessa mesma década, os estabelecimentos *Mollier* desenvolvem os *Projectos* e as *Edições da Fotoscópio*: o Fotoscópio de projeção. O formato utilizado é de 35 mm. Os fabricantes enfatizam a ergonomia do sistema, a facilidade de uso e o frágil dimensionamento da película. Por falta de subsídios, esses aparelhos não adentraram nos ambientes escolares antes dos anos 1940 (GOUTANIER; LEPAGE, 2008). Se esta última data pode ser questionada relativamente à utilização, os documentos mais antigos nos arquivos em causa nesse estudo datam provavelmente de 1932.

Essas películas, bem como os filmes exibidos no cinema, poderiam ser assistidas por estudantes do Ensino Fundamental ou Médio, ou mesmo de Cursos Complementares (12-13 anos) ou de Escolas Primárias Superiores (12-16 anos). Mais provavelmente e, certamente, com uma maior frequência, o material era exibido aos alunos da Escola Normal, ou seja, aqueles inscritos em um nível escolar equivalente ao Ensino Médio, mas no sistema primário superior. Possivelmente, também era projetado nas colônias de férias e em outras organizações extraescolares.

Em geral, essas imagens eram empregadas de modo semelhante à utilização de slides nos anos 60 e 80, mas o aparelho para projetá-los era de manejo mais simples e, principalmente, mecanicamente menos sofisticado. Geralmente, os filmes estavam acompanhados de uma nota explicativa impressa, como aquelas presentes no livro do professor. Alguns – duas dezenas dentre os 101 filmes – ainda estão presentes no arquivo estudado. Encontramos alguns traços de sua utilização nos diários dos estudantes, dos docentes ou em outros materiais arquivísticos. Isso significa que esses filmes provavelmente não permaneceram em suas caixas no arquivo de uma biblioteca ou de um escritório.

Na área de nosso interesse, encontramos a seguinte composição: 45 películas dedicadas a crônicas esportivas, entre 1955 e 1960; 8 relacionadas à reeducação postural e práticas ao ar livre; 3 concernentes ao corpo e à moral; e 45 mais ou

¹ NT: *Centre d'Étude, de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation*, situado na Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier.

² NT: empregaremos “manuais escolares” e “livros didáticos” como sinônimos.

³ Em 2008, Coralie Goutanier e Julien Lepage publicaram um artigo intitulado *O filme fixo: uma fonte a descobrir. Um exemplo de salvaguarda em Anjou*. De modo geral, por volta dos anos 2000, raros documentos – publicações da UNESCO (LEFRANC, 1960) e dissertações de mestrado (MIGNOT, 2002; ROCHE, 2005), por exemplo – se concentram sobre esse assunto. Nourrisson (2012; 2013; 2014), alguns anos depois do artigo mencionado no texto, voltará à temática.



menos fortemente associadas à higiene pessoal. Cada documento comporta uma média de trinta slides, constituindo um total de cerca de três mil slides para observação e análise.

As datas de lançamento são relativamente incertas. Ora as informações que os acompanham estão presentes e permitem datá-los com precisão, ora não. Os mais antigos parecem ser do entre guerras (no mínimo de 1932, para esse arquivo, provavelmente). Também podemos encontrar a datação de certos filmes através dos eventos esportivos descritos pelas fotos. Assim, podemos constatar que os filmes de informação ou de propaganda esportiva são os mais numerosos entre 1955 e 1960. Tal dado tenderia, ademais, a confirmar que o processo de entrada da ideologia esportiva (*self-made man*, performance, competição e “superação de si” como valores) na escola, já destacada através de outros tipos de documentos (GLEYSE, 2010) se produziria, de fato, durante esse período. Valores morais coletivos e altruístas seriam, então, substituídos por aqueles mais individualistas e da ordem da superação de si.

Valores, deficiências, jogo e performances

No arquivo de filmes estudados, destacam-se quatro tipos de práticas corporais. Primeiramente, encontramos elementos morais relacionados à higiene pessoal, ao “cuidado do corpo” (RAUCH, 1983), ao “cuidado de si” (FOUCAULT, 1984), ou, em resumo, à moralidade e à higiene. Nesse caso, trata-se de elementos axiológicos ou de valores morais, tais como os encontrados em livros didáticos de moral durante o mesmo período (cf. GLEYSE, 2010). Esses preceitos são, de certo modo, aqueles oriundos da doxa cristã – pretendendo-se, frequentemente, republicana e laica –, que encontram expressão através desses filmes – que são, além disso, os mais numerosos – e das imagens por eles veiculadas.

O segundo tipo de prática corporal identificada se manifesta nas imagens relacionadas a pedagogias que poderíamos qualificar de ativas, notadamente através de jogos e de atividades ao ar livre. Essas imagens nos mostram crianças envolvidas em situações de jogos tradicionais, nos explicam suas regras e condições, bem como os benefícios morais, pedagógicos e fisiológicos deles provenientes.

Um terceiro tipo de filmes fixos diz respeito especificamente às deformações vertebrais ou outras, como os desvios da coluna (escoliose, lordose). Nesse caso, o material visa informar sobre as atitudes corporais perigosas e os modos de preveni-las. Manter-se ereto em sala de aula, evitar posições de relaxamento e tender à retidão fazem parte das injunções corporais presentes nesse conjunto iconográfico. Posteriormente, retornaremos ao que é essencial nessa questão, já suficientemente explorada por Georges Vigarello (1978) e por nós em outra ocasião (GLEYSE, 2018), com a ressalva de que se tratava, nesses estudos, de outros tipos de materiais históricos.

Por fim, encontramos os filmes que podem ser classificados como informativos ou de propaganda esportiva. Trata-se de uma crônica mensal, bimestral ou anual acerca da temporada de esportes. Geralmente, apresentam apenas resultados de jogos ou competições. Às vezes, no entanto, o documento também trata de regras e de modalidades de treinamento em um determinado esporte, principalmente através de uma descrição das técnicas a serem utilizadas. Alguns estão associados a outro tipo de conteúdo. Por exemplo, o filme sobre a técnica e a didática do basquete está associado à fábula intitulada *Os membros e o estômago*, de La Fontaine, o que é mais do que surpreendente. Descobrimos imediatamente, contudo, que o recurso literário é o pretexto para poder integrar tanto a discussão sobre uma boa nutrição quanto uma publicidade para o patrocinador do filme: *Banania*. Tais películas são igualmente numerosas no arquivo em xequê.

Tabela 1: Conteúdos e quantidades dos filmes fixos

Conteúdo	Quantidade
Higiene corporal (higiene da pele, do sistema nervoso, dos dentes, do esqueleto, do trato digestivo; esperando pelo médico; o que beber?; higiene corporal e vestimentas; a caminhada; o oxigênio; a alimentação saudável...)	45
A reeducação e os jogos (a ginástica corretiva e os jogos coletivos, por exemplo)	8
Moral relativa ao corpo (a limpeza ou o trabalho recompensado, por exemplo)	3
Crônicas esportivas (tênis, futebol, rúgbi, ciclismo, automobilismo, vôlei, boxe, esportes diversos)	45

Fonte: elaborada pelo autor (2014)



O endireitamento dos corpos

A maioria dos documentos sobre essa temática provêm de uma coleção denominada *A medicina a serviço do esporte*, no interior da qual alguns se intitulam, por exemplo, *A Ginástica Corretiva: sua importância na Educação Física*. Os documentos apontam sempre, desde o início, as condições originais nas quais se produzem posturas defeituosas as quais convém corrigir (daí o nome de “ginástica corretiva”). Eles também apontam para o fato de que é difícil detectá-las sem uma inspeção racional e séria dos corpos, sobre a qual a medicina exploratória e preventiva pode se pronunciar. De fato, nem sempre é possível perceber, sem instrumento preciso e observação metódica, as deformidades de crianças e adolescentes.

Figuras 1 e 2



Fonte: CEDHRE

Entretanto, de acordo com esses filmes fixos, estudos mais sofisticados e racionais podem evidenciar deformidades muito consistentes da coluna. Nessa lógica, as roupas são descritas como capazes de esconder posturas patológicas e outras malformações. Portanto, é necessário implementar uma observação muito metódica dos corpos desnudos, para ajudar a localizar a modificação esquelética

Figura 3



Fonte: CEDRHE

Essas deformidades patológicas são, então, retratadas enquanto um fenômeno cuja origem pode estar ligada a posturas “viciosas” em sala de aula, chamando a atenção do futuro mestre a essa questão. Segundo os filmes, o professor deve cuidar da mente da criança, mas também, nessa perspectiva, de seu corpo.

Figura 4



Fonte: CEDRHE

Imagens ilustrando as supracitadas posturas na sala são quase as mesmas daquelas encontradas no conteúdo dos livros de higiene e de moral, contemporâneos dos filmes fixos. Elas são incontáveis nesses documentos, bem como nos livros didáticos, e apresentam as crianças muito inclinadas de um lado, ou com as costas muito curvadas. Outras, ainda, mostram-nas sentadas de maneira “incorreta” na carteira escolar.

Uma vez constatadas, essas condutas são descritas como algo passível de ser corrigido tanto pelo professor quanto pelo médico. Além disso, ambos devem trabalhar juntos nessa direção. Vale a pena salientar que os Centros de Reabilitação Física (1943) existem durante esse período, tornando-se posteriormente os Centro de Educação Física Especializada (1969), não raro integrados em Centros Médico-Sociais nos quais um médico trabalha com um professor de Educação Física para implementar os chamados métodos de ginástica corretiva. Vários filmes, ademais, foram gravados no Centro Especializado de Educação Física de Paris⁴, bastante conhecido pelos historiadores da Educação Física. Uma das películas é atribuída a Cassagne e Balland, sendo este último um dos fundadores da ginástica corretiva na França, com a obra *A ginástica corretiva*, publicada em coautoria com Crozelier em 1945.

Mas, obviamente, a prevenção é sempre considerada como a principal medida, tanto na sala de aula quanto em tudo relativo a atividades extracurriculares ou mesmo ao meio familiar e à nutrição.

Figura 5



Fonte: CEDRHE

⁴ Situado no Boulevard Jourdan, n.º 40.

Essa preocupação com o endireitamento dos corpos está muito presente nos filmes e, igualmente, nos livros de higiene do mesmo período. Ela está, evidentemente, vinculada às deficiências nutricionais oriundas das privações experimentadas durante a Segunda Guerra Mundial ou, para as classes desfavorecidas, às más condições nutricionais em relação às vitaminas. De todo modo, como podemos ver, também se assume que a postura na classe é importante para a prevenção. Ainda nesse contexto, vale a pena ressaltar que um outro filme também atribui deformidades esqueléticas ao alcoolismo parental. Tal documento visual era dedicado à ginástica corretiva e promovia os métodos neossueco e Hébert, na grande tradição eugênica do século XX na Educação Física, corrente iniciada com os trabalhos de Galton e desenvolvida com Alexis Carrel e outros estudiosos.

A questão das malformações esqueléticas, notadamente a da corcunda, foi bastante estudada por Georges Vigarello (1978). Esse autor demonstra como tal deformidade é uma aporia epistemológica e de que modo ela remete o corpo humano à monstruosidade e, principalmente, à animalidade (a curvatura nas costas relaciona-se com o andar de quatro). O endireitamento é, portanto, uma necessidade, *a fortiori*, para uma escola racionalista e positivista.

De posse dessas diferentes constatações, entende-se a forte valorização dos jogos ao ar livre (capazes de trazer vitamina D pela exposição ao sol), os quais doravante fazem parte de um plano geral de higiene associado à prática da Educação Física escolar. O filme *Água-Ar-Sol*⁵, cuja descrição inicial a ele associada foi mantida, trata especificamente dessa temática. Ele explica que “a cura solar deve ser considerada como um ‘remédio’. Os banhos de sol tanto podem ser benéficos quando tomados com cautela, quanto podem ser perigosos se abusamos deles”. Vemos, assim, de que maneira a medicina está presente enquanto pano de fundo na higiene escolar no que concerne à reeducação, bem como de que modo é exercido um biopoder tanto pela reeducação quanto pela gestão médica da helioterapia. Apenas o médico está autorizado a prescrever a posologia correta, seja para a reeducação postural, seja para a helioterapia ou hidroterapia.

Jogar para gozar de boa saúde

A partir de Ernest Loisel (1935) e de alguns outros estudiosos, com a emergência dos métodos ativos de educação e da psicanálise com crianças, uma frase volta como um *leitmotiv* em múltiplos livros e textos, sendo encontrada também nos filmes educativos: “o jogo é a atividade natural e espontânea da criança”.

Figura 6



Fonte: CEDRHE

Esse preceito, verdadeira antífona da escola da terceira e da quarta República, leva-nos a rejeitar outras práticas corporais não correspondentes à “natureza da criança”. A ginástica sueca, ou neossueca, tão presente no início do século XX, não encontra espaço aos olhos dos diretores dos filmes no ambiente educativo da Escola Nova e de uma lógica inovadora. Consequentemente, esses métodos, considerados austeros, devem ser eliminados das práticas pedagógicas. Essa é, ao menos, a recomendação dos filmes gravados pelo Centro Pedagógico Nacional.

⁵ Localização 50298 no arquivo do CEDRHE.

Figura 7



Fonte: CEDRHE

Em substituição, será preferível recorrer a todas as formas de jogos, principalmente os que usam a bola.

Figuras 8, 9 e 10:



Fonte: CEDRHE

Esses jogos têm, com efeito, consoante os diretores dos filmes e outros que os conceberam, não apenas uma importância fisiológica e sanitária, mas também uma grande relevância moral. Outros jogos, no entanto, podem atestar valores geralmente associados à prática esportiva. Por exemplo, nós aprendemos, através deles, o respeito às regras ditas úteis para viver em sociedade, assim como à lealdade e ao *fair play*.

Figura 11



Fonte: CEDRHE

Por meio do tema do jogo, vemos ainda os valores esportivos, como o *fair play* e outros, ganharem espaço. Gradualmente, eles triunfarão sobre os valores lúdicos e tradicionais das ginásticas, como o *Mens sana in corpore sano* (“mente sã em corpo são”), mote que percorre todo o século XIX (nos livros didáticos e práticas de ginástica) e a primeira metade do século seguinte.

Entre 1955 e 1960, aproximadamente, o jogo será paulatinamente substituído, nos filmes, por estudos técnico-táticos de práticas esportivas, mas também por crônicas esportivas, no sentido de uma informação simples sobre os campeonatos, partidas e competições oficiais. O *Mens fervida in corpore lacertoso* (“mente ardente em corpo treinado”) coubertiniano e esportivo substitui a divisa usada anteriormente nas *Sátiras* de Juvenal.

A higiene do corpo

No arquivo estudado, 45 filmes são dedicados à higiene corporal. Eles tratam de assuntos bastante variados, normalmente expressos em seus títulos, como: *a higiene do esqueleto; a higiene do sistema nervoso; a pele e sua higiene; a higiene dental; os primeiros cuidados ('esperando pelo médico');* *o aparelho digestivo, sua higiene; a respiração, sua higiene; O que beber?; Higiene do corpo e do vestuário; o sabonete; a visão; a caminhada; a pele; viver saudavelmente; se alimentar saudavelmente; os bons micróbios; o alcoolismo; o leite, fonte de saúde; o pão e a nutrição; a limpeza do bebê; a limpeza; higiene da casa; a atmosfera dos locais de trabalho; os primeiros socorros...* Nessas fontes, são reproduzidas numerosas ilustrações e muitos temas que permeiam os manuais escolares de higiene, durante a mesma época.

É interessante notar que a questão da limpeza corporal é muitas vezes central (corpo, dentes, pele). Em outra oportunidade (GLEYSE, 2010), indicamos como esse assunto pode ser considerado tanto moral quanto higiênico. Efetivamente, sua presença nos livros de moral está ligada, de fins do século XIX ao início do XX, à pureza da alma – tema presente nos manuais antes de estes passarem pelo desaparecimento dos deveres para com Deus. Um corpo limpo é o símbolo ou o *analogon* da alma pura. Nesse sentido, trata-se de uma questão de moral e de higiene, simultaneamente, a qual está singularmente presente nesses filmes. Ser limpo não é apenas lavar-se, mas, igualmente, purificar-se e tornar-se socialmente adequado.

Ao mesmo tempo, não podemos ignorar o fato de que, em termos de higiene, a sociedade está em plena mutação nos anos que se seguem à Segunda Guerra Mundial. Os chuveiros começam a aparecer nos novos apartamentos (HLM⁶) e nos vestiários dos estádios. Os banhos públicos municipais são cada vez mais numerosos. É compreensível, portanto, que uma certa propaganda higienista esteja presente no material investigado. Concomitantemente, demonstramos que, até os anos 60, o número de chuveiros privados permanece relativamente pequeno, especialmente no campo e em uma França predominantemente rural (GLEYSE, 2010).

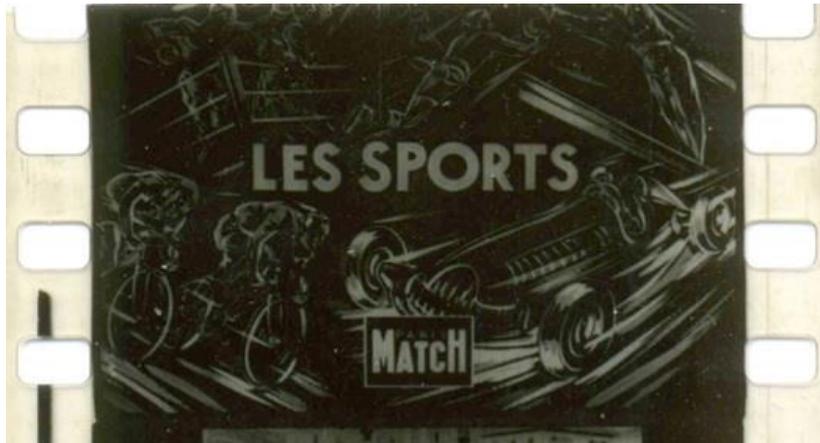
⁶ NT: *Habitation à Loyers Modérés*. Trata-se de moradias mais simples financiadas pelo Estado para as pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Quanto à promoção do leite, ela também está relacionada ao tema das deformidades esqueléticas. A privação de cálcio na primeira infância é considerada a causa de escolioses, lordoses e outras cifoses, patologias cujas causas são igualmente imputadas à privação de água, de sol e de ar, a posturas incorretas e ao alcoolismo parental.

Informação e propaganda esportiva

As 45 crônicas esportivas presentes no arquivo foram produzidas, em sua maior parte, entre 1954 e 1966. São notícias da *Paris-Match* ou, quando mais didáticas, conselhos nutricionais ou de higiene patrocinados por *Banania*. Tal é o caso do filme acima mencionado, que associa uma fábula de La Fontaine (cuja moral é “deve-se comer para viver e não viver para comer”) com uma análise técnico-tática e didática do basquete. Todas as atividades esportivas não são representadas de maneira igual nessas películas.

Figura 12



Fonte: CEDRHE

O ciclismo é um conteúdo dominante nesses arquivos, assim como o futebol, o atletismo, o boxe e o rúgbi. Por outro lado, esportes como o tênis, a patinação artística ou a natação raramente são evocados. Os esportes femininos estão amplamente ausentes. Segundo afirma o barão Frédi de Coubertin em 1920, as mulheres costumam estar lá, mesmo nos anos 50, apenas para “entregar os louros aos vencedores”. O slide abaixo testemunha tal ambiência através da imagem de uma jovem mulher – talvez uma atriz ou cantora – entre os ciclistas, durante os *6 dias de Paris*⁷, em 1958:

Figura 13



Fonte: CEDRHE

⁷ NT: famosa competição francesa de ciclismo, cuja duração é de seis dias.

Em todo caso, os eventos apresentados são quase sempre internacionais, como os Jogos Olímpicos ou as partidas de futebol ou de rúgbi, e são brevemente descritos por algumas linhas sob uma foto, seja depois da chegada – quando se trata de corridas –, seja no curso da ação – quando se trata de futebol ou rúgbi.

Figura 14



Fonte: CEDRHE

Alguns filmes têm direcionamentos mais didáticos ou históricos. É o caso de um sobre as Olimpíadas de Tóquio, em 1964, chamado inclusive de *Olímpia em Tóquio*. Numa filiação questionável e incerta, ele retoma a história dos Jogos Olímpicos e, contrariando a tese defendida por muitos historiadores contemporâneos, mostra como os Jogos Olímpicos modernos se inscrevem na tradição antiga. De modo ainda mais surpreendente, ele integra também nessa história o aniversário do nascimento de Luís Lumière (1864), mesmo empregando a expressão *Irmãos Lumière*. Outro filme sobre Tóquio evoca esse personagem, numa referência dificilmente compreensível, pois ele aparece logo após as eleições nos EUA e ao aniversário de Toulouse-Lautrec (1864).

Outras películas explicam muito claramente as técnicas de arremesso ou de saltos. Nesse último domínio, um documento chama a atenção de modo peculiar. Trata-se de um filme intitulado *Estudo técnico do salto em altura*, cuja data de produção é difícil de identificar, mas que, provavelmente, deve ser do final dos anos cinquenta ou do início da década seguinte. Esse material tem a peculiaridade de apresentar não apenas um salto no cinzel e no rolo ventral, mas também em extensão dorsal, muito próximo do que será, alguns anos depois, o *Fosbury flop*⁸. A diferença reside no fato de este salto parecer ser feito em um fosso de areia, e não em uma espuma de poliuretano.

Em suma, através dessas imagens em movimento vemos como a escola contribui para uma educação esportiva que também pode ser vislumbrada, em alguns aspectos, sob a forma de propaganda esportiva. Tal fenômeno se deu numa instituição por muito tempo resistente aos valores elitistas e individualistas do esporte, preferindo-lhe, ao menos até os anos sessenta para o Ensino Médio, a educação física metódica. Sobre isso, é importante conferir as instruções relativas à Educação Física Escolar de 1959 e a obra de Pierre Seurin e colaboradores, intitulada *Rumo a uma educação física metódica*, publicada em 1949 e com mais de 12.000 exemplares vendidos até os anos 60.

O lugar das meninas e das mulheres

Deve-se constatar que, com exceção dos filmes consagrados aos jogos – e, mesmo nesse caso, os slides são pouco numerosos –, à higiene da casa (especialmente a limpeza, obviamente) e do bebê, as meninas e mulheres estão quase ausentes. São raros os casos em que podemos vê-las nadar ou praticar atividades físicas.

Similarmente, elas têm uma ínfima expressão numérica nos filmes de informação esportiva ao longo do período estudado. Estão praticamente ausentes – tal como acontece com os manuais de higiene e de moral no século XX –, ao passo que ocupam cada vez mais espaço na escola e no campo esportivo durante os anos em xeque. Na maioria das vezes, são expostas em situações muito estereotipadas, exceto nos filmes sobre os jogos, nos quais estão mais presentes. Os temas em que elas mais aparecem são os de higiene doméstica e da criança, assim como quando se trata da limpeza em geral.

⁸ NT: técnica que consiste em correr e saltar estando bem próximo à barra horizontal.

Um filme dedicado à reeducação física, cujo título é *A Ginástica Corretiva*, é um dos raros documentos a dar um grande espaço às meninas e mulheres. Nesse caso, contudo, entendemos que ele o faz para apresentá-las como deficientes e não, evidentemente, enquanto pessoas capazes de bons desempenhos ou fisicamente ativas. Nele, as meninas são supostamente afetadas por deformidades vertebrais. Vemo-las sendo manipuladas por médicos ou professores de Educação Física, em posturas estáticas ou estéticas e em alongamentos forçados. Elas nunca são dispostas em posturas de confronto ou de competição, neste ou nos outros filmes cujo assunto é a prática corporal.

Essa tendência à estetização e à apresentação das mulheres como deficientes já foi posta em evidência pelos livros didáticos de Educação Física ou Higiene. Portanto, não é uma grande surpresa encontrá-la aqui, já que, de todo modo, o filme fixo pode ser considerado como uma espécie de manual em imagem – ou uma síntese deste –, e pode ser vislumbrado enquanto um novo método de educação. No entanto, se o suporte é novo, os estereótipos de gênero nele aventados são, por sua vez, muito tradicionais, e mesmo conservadores. As mulheres estão sempre ausentes, são depreciadas ou dominadas.

CONCLUSÃO

O filme fixo é uma espécie de manual sintético e sucinto, mas contém aproximadamente os mesmos conteúdos dos livros de higiene e de moral do século XX e durante o mesmo período. Acompanhado por sua descrição (às vezes um verdadeiro livro do professor), ele se torna um instrumento pedagógico a serviço dos educadores de todos os níveis, em ambientes escolares ou extracurriculares, podendo, sem dúvidas, ser utilizado mesmo em universidades (o nível de destinação do filme raramente é mencionado). Ele oferece, concomitantemente, uma informação para professores e educadores, mas também um método de ensino inovador a ser empregado com os alunos.

Quanto aos filmes concernentes à questão do corpo e da sua educação, podemos dizer que são divididos em 4 tipos principais: reeducação física; jogos escolares e ao ar livre; higiene corporal e, por fim, informação ou propaganda esportiva. Os últimos citados também estão entre os últimos publicados. Em relação ao corpo, eles parecem fazer uso da mesma periodicidade que os livros didáticos de Educação Física, de higiene e de moral no que concerne aos banhos e outras práticas de asseio pessoal (GLEYSE, 2010). Por outro lado, na medida em que querem ser mais inovadores do que os manuais, na maioria das vezes apresentam uma visão educativa muito centrada na criança e no ensino.

De qualquer forma, esses documentos permitem, simultaneamente, reforçar estudos anteriores sobre a história da educação, mas também renová-los, revelando dimensões desconhecidas bem como técnicas e, às vezes, concepções inovadoras.

REFERENCIAS

GLEYSE, J. *A instrumentalização do corpo: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna*. Trad. Avelino A. de Lima Neto, Cláudia E. A. Moraes e Fábio L. Teixeira. São Paulo: LiberArs, 2018.

GLEYSE, J. *Le Verbe et la chair: uUn siècle de bréviaires de la république. Une archéologie du corps dans les manuels de morale et d'hygiène (1880-1974)*. Paris: L'Harmattan, 2010.

GOUTANIER, C.; LEPAGE, J. Le film fixe : une source à découvrir. Un exemple de sauvegarde en Anjou. *Histoire@Politique*, 2008/1, n. 4, Janvier-Avril, p. 1-15.

LEFRANC, R. *L'utilisation des films fixes: Guides pratiques pour l'éducation extrascolaire*, dans Les films fixes. Paris : UNESCO, 1960.

MIGNOT, L. *De la réalisation à l'utilisation pédagogique du film fixe des années 20 aux années 60*. 2002. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de Angers.

NOURRISSON, D. Le 7e art... d'enseigner: le film fixe. In : NOURRISSON, D.; JEUNET, P. (Org.). *Cinéma-École: aller-retour*. Saint-Étienne: Presses universitaires de Saint-Étienne, 2001.



NOURRISSON, D. Un patrimoine audio-visuel canadien méconnu: les films fixes d'enseignement. *Sociétés et Représentations*, Archives et patrimoines visuels et sonores, 35, 2013, p. 77-95.

NOURRISSON, D. Films fixes de l'ONF en France: un certain regard sur le Canada. *Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique*, 2012, art. 301.

NOURRISSON, D. Une histoire nationale et locale des films fixes d'enseignement. *Tréma*, 41, 2014, p. 24-35.

ROCHE, V. *La représentation de l'Afrique coloniale française et de ses habitants à travers les films fixes, des années 20 aux années 60*. 2005. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de Angers.

VIGARELLO, G. *Le Corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Delarge, 1978.



O GRÃOZINHO: DE UNIDADE FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL À LABORATÓRIO DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA (1980-2013)

O GRÃOZINHO: DE UNIDAD FEDERAL DE EDUCACIÓN INFANTIL AL LABORATORIO DE DOCENCIA CURSO DE PEDAGOGÍA (1980-2013)

THE GRAIN: FROM A FEDERAL UNIT OF CHILDHOOD EDUCATION TO THE LABORATORY OF TEACHING COURSE OF PEDAGOGY (1980-2013)

ANDRADE, VIVIAN GALDINO DE

Doutora em Educação (PPGE/UFPB); Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFPB)

CUNHA, JANIELY DA COSTA

Graduada em Pedagogia (UFPB)

RESUMO

O presente artigo é fruto das investigações do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano (HEBP), que em uma de suas linhas vem desenvolvendo trabalhos acerca da história das instituições escolares no município de Bananeiras/PB. Nosso objetivo, para este artigo, é registrar as histórias que cercam a instituição educativa “O Grãozinho”, desde sua criação como uma unidade federal de educação infantil (no ano de 1980) à sua transformação em Brinquedoteca e Laboratório de Ensino e Ludicidade do Curso de Pedagogia do Campus III (em 2013). Neste cenário, realizamos entrevistas sob o princípio da história oral, bem como consultamos fontes históricas documentais. Autores como Demerval Saviani e Marilena Dandolini Raupp nos serviram de norte teórico para pensar as instituições escolares, em especial as unidades federais de educação infantil. Escrever sobre a existência de uma instituição escolar e sobre sua nova reconfiguração permite contribuir com o amplo debate em torno das pesquisas realizadas a respeito da história das instituições educativas no estado da Paraíba.

PALAVRAS CHAVE: Instituição Escolar, Educação Infantil, Bananeiras.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de las investigaciones del Grupo de Investigación en Historia de la Educación Brejo Paraibano (HEBP), que en una de sus líneas ha venido desarrollando trabajos sobre la historia de las instituciones escolares en la ciudad de Bananeiras / PB. Nuestro objetivo, para este artículo, es registrar las historias que rodean la institución educativa “O Grãozinho”, desde su creación como unidad federal de educación infantil (en el año 1980) hasta su transformación en Sala de Juegos y Laboratorio de Enseñanza y Lúdico del Curso de Pedagogía del Campus III (en 2013). En este escenario, realizamos entrevistas bajo el principio de historia oral, así como consultamos fuentes documentales históricas. Autores como Demerval Saviani y Marilena Dandolini Raupp han servido de guía teórica para pensar en las instituciones escolares, especialmente las unidades federales de educación infantil. Escribir sobre la existencia de una institución escolar y su nueva reconfiguración permite contribuir al amplio debate en torno a las investigaciones realizadas sobre la historia de las instituciones educativas en el estado de Paraíba.

PALABRAS CLAVE: Institución escolar, Educación de la primera infancia, Banano

SUMMARY

This article is the result of investigations by the Brejo Paraibano History of Education Research Group (HEBP), which in one of its lines has been developing works on the history of school institutions in the city of Bananeiras / PB. Our objective, for this article, is to register the stories that surround the educational institution “O Grãozinho”, from its creation as a federal unit of early childhood education (in the year 1980) to its transformation into a Toy Library and Laboratory of Teaching and Playfulness of the Course of Pedagogy of Campus III (in 2013). In this scenario, we conduct interviews under the principle of oral history, as well as consult historical documentary sources. Authors such as Demerval Saviani and Marilena Dandolini Raupp served as a theoretical guide for thinking about school institutions, especially federal units of

early childhood education. Writing about the existence of a school institution and its new reconfiguration allows to contribute to the wide debate around the researches carried out regarding the history of educational institutions in the state of Paraíba.

KEYWORDS: School Institution, Early Childhood Education, Bananeiras

UMA EXISTÊNCIA E UMA HISTÓRIA SILENCIADA...

Art.1º - A Escola de Educação Infantil "O Grãozinho" é um estabelecimento de ensino mantido pela Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, com sede e foro na cidade de Bananeiras.

Art.2º - A Escola ministrará o ensino pré-escolar na modalidade Jardim de Infância e o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau aos filhos de funcionários, professores e dependentes da Universidade, podendo, posteriormente atender a outros alunos da comunidade (REGIMENTO INTERNO, 1986: 4).

Bananeiras é uma cidade do brejo paraibano, sede do primeiro Patronato Agrícola¹ fundado na Paraíba na década de 1920. Sede também do Campus III da Universidade Federal da Paraíba, abrigou durante anos a Unidade de Educação Infantil O Grãozinho. A citação acima revela partes do Regimento Interno da instituição, criado em 31 de julho de 1986, quando o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) ainda era Campus IV da UFPB.

Até o ano de 2002, a UFPB estava distribuída em sete campi: Campus I (João Pessoa), Campus II (Campina Grande), Campus III (Areia), Campus IV (Bananeiras), Campus V (Cajazeiras), Campus VI (Sousa) e Campus VII (Patos). Após a criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), houve uma reconfiguração, estando a UFPB atualmente estruturada da seguinte forma: **Campus I**, na cidade de João Pessoa/PB; **Campus II**, na cidade de Areia/PB, **Campus III** em Bananeiras e o **Campus IV** nas cidades de Mamanguape/PB e Rio Tinto/PB.

Pensar na trajetória histórica de uma instituição voltada à criança pode se enveredar pelo registro de seu cotidiano, arquitetura, materiais didáticos, corpo docente e cultura (material) escolar, nuances que desenham a organização do trabalho pedagógico que ali se desenvolveu numa determinada época. Esse caminho também traduz o objetivo que trazemos para reflexão neste artigo, que buscou investigar as facetas que cercam a trajetória histórica da instituição educativa *O Grãozinho*, unidade de educação infantil criada em 19 de dezembro de 1980 na UFPB em Bananeiras.

Com 39 anos de uma existência inicialmente desconhecida pelo Ministério de Educação, *O Grãozinho* – enquanto escola – representou uma presença concreta, no entanto vista mais nas práticas e memórias que substanciaram a educação na cidade de Bananeiras do que nas documentações legais. Apesar da idade e da importância que possuiu, ele vivenciou uma história silenciada durante anos na UFPB. Sabia-se de suas atividades, mas desconhecia-se a sua regulamentação.

Instituição que desempenhou a função de alfabetizar as crianças da comunidade local, mas também os filhos dos servidores públicos, esta escola teve seu funcionamento interrompido em meados de 2013, por questões burocráticas que inviabilizaram a continuidade dos trabalhos. Em decorrência disto, nos anos seguintes vivenciou uma virada identitária, atuando como Laboratório de Ensino dos cursos de graduação e de pós-graduação do Campus III. Agora como Brinquedoteca e ambiente para a realização de estudos, formações e projetos de pesquisa, ensino e extensão, *O Grãozinho* continua tendo atualmente uma finalidade educativa, voltada a criança pequena. Ele atende a públicos diversos da comunidade, por meio do agendamento de visitas lúdicas que contribuem para o desenvolvimento de atividades formativas de estudantes e professores da rede básica de ensino do município de Bananeiras e arredores.

Para compor esta tela, em texto escrita, buscamos o registro de uma versão da história desta unidade de Educação Infantil, por meio dos depoimentos e memórias coletados sob os princípios da História Oral, de alguns sujeitos que lá atuaram². Além das fontes orais, consultamos fontes documentais³ que foram de suma importância para compreender o contexto histórico pelo qual passou a instituição. Tais documentos partem tanto do primeiro regimento, datado de 1986, aos aspectos do seu trabalho como Laboratório de Ensino, frutos de dados registrados nos relatórios de atividade, no novo regimento produzido em 2013 e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do triênio de 2013-2016.

¹ Criado oficialmente pelo Decreto Nº 14.118 de 29 de março de 1920. No ano de 1934 o Patronato recebe o nome de "Aprendizado Agrícola", dedicado a formação do trabalhador rural e do operário agrícola. E apenas em 1976 é que passa a ser denominado de Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.

² Realizamos 5 entrevistas com colaboradores que atuaram de forma diversificada na instituição, alguns deles mais especificamente na criação do que no funcionamento de suas atividades. Eles aparecerão ao longo do texto e serão melhor apresentados em notas de rodapé. Seus nomes verdadeiros permanecerão em anonimato, sendo citados neste artigo nomes fictícios.

³ Confirmam as fontes consultadas nas referências bibliográficas deste texto.



Foi na interseção entre as narrações e os registros documentais que baseamos a trajetória metodológica deste trabalho⁴. Para Delgado (2003:23), *“a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber”*. Este tipo de metodologia é explorada por pesquisas que permitem aos sujeitos trazer à tona relatos de momentos que presenciaram ou vivenciaram, perpassados de elementos advindos da memória. Estar atentos a esses rastros foi de fundamental importância para historicizar *O Grãozinho* e suas diversas temporalidades, principalmente no que concerne aos seus primeiros anos de fundação, onde poucas fontes documentais foram encontradas.

Diante disso, este artigo traz os desdobramentos deste processo histórico, tentando desvendar as nuances que permeiam a necessidade de se ter uma instituição voltada para a Educação Infantil dentro de um campus universitário e como ela se reconfigurou para atuar como Brinquedoteca e Laboratório de Ensino, voltado a formação/profissionalização dos pedagogos.

Preparando o solo e fertilizando teoricamente a discussão

Reformas educacionais, relatórios, anuários, atas, livros de matrícula, livros de pontos, atas de fundação, revistas pedagógicas, jornais, boletins, cadernetas, livros didáticos, impressos de planejamento, cadernos escolares, atas de reuniões pedagógicas, eventos comemorativos, imagens, mobiliário, arquitetura... Quantas fontes podem ser cartografadas para se inquirir a(s) história(s) de uma instituição, colocada como sinônimo e essência de educação, como é a escola.

Peter Gray aponta que a educação foi sequestrada pela escola, dela se apossou e sobre ela estabeleceu regimentos, currículos, formações, comportamentos, sensibilidades...⁵. A escola é produto da História, sofre mutações e se adequa as necessidades que surgem no percurso de constituição e ressignificação de uma sociedade. Ela é ciência, é conteúdo e disciplina, mas também é vida que pulsa, que educa, que orienta sobre as diversas lentes que lêem o mundo, nós mesmos e o outro. Instituição presente nos longos anos da vida de um sujeito, em seus mais diversos níveis educacionais, a escola produz memórias, pensa a cidade tanto quanto é pensada por uma pedagogia da cidade. Ela tem um lugar de fala, de conformação, de instituição e normatização de saberes, mas também se conduz pela criatividade, pela reinvenção, pelas trocas e experiências sensíveis que formam tanto quanto transformam os indivíduos.

Posta pelo avesso pelos diversos domínios da História, a escola vem sendo pesquisada, mais enfaticamente, pela História da Educação, dentro do que se concebeu como História das Instituições Escolares. Dentro deste campo, estudiosos como Demerval Saviani e Justino Magalhães são enfaticamente citados. Eles se dedicaram a pensar a escola por meio do que ela institui. Saviani (2007: 5) concebe as instituições escolares como *“[...] necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem”*.

Já Justino Magalhães (2004), por sua vez, toma a definição de uma "Instituição educativa" de forma mais ampla, para além das fronteiras impostas pelos muros escolares. Tais instituições são *“um complexo organizado, uma totalidade em organização e devir; matriz conceitual e interdisciplinar que institui um modelo científico, orgânico-funcional”* (Magalhães, 2004:113). Segundo o autor para ser refletir sobre uma epistemologia da instituição educativa precisamos estar atentos à: **materialidade** (o que é instituído) – suas condições materiais, espaços, meios didáticos e pedagógicos...; **representação** (sobre o que é institucionalizado) – aspectos referentes a memórias e arquivos. Estatutos, currículo...; e **apropriação** (o que se refere a instituição em si) – aprendizagens, ideário, identidade do sujeito e da instituição.

Ambos os autores endossam a percepção que a instituição escolar e/ou educativa possui uma cultura própria. Faria Filho (2007:195), toma a cultura escolar como um tipo específico de *“[...] formação/organização cultural quando configurada pela escolarização. Ela permite articular, descrever, analisar, de forma complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo escolar”*. As culturas escolares se situam nesse entrosamento entre os “macroprocessos” de

⁴ Este artigo é fruto de um trabalho de conclusão de curso, intitulado: “De escola a laboratório de ensino: as múltiplas facetas históricas d’*O Grãozinho*. (1980-2016)”. Produto das pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano - HEBP. <<http://www.cchsa.ufpb.br/hepb/contents/menu/acervos-digitais/grupo-de-pesquisa-hebp>>.

⁵ Comentário disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/uma-breve-historia-da-educacao-da-escola/>>. Acesso em 10/10/2019.



escolarização e os “microprocessos” escolares, ou seja, na constituição das relações entre a escola, suas práticas e os sujeitos.

Desta forma, diversas são as maneiras de pensar e registrar a história (ou os fragmentos dela) de uma instituição educativa. O historiador, em suas escolhas teórico-metodológicas, pode produzir uma narrativa que adentre a história da instituição, mas seus pares podem ainda optar em produzir uma escrita histórica da instituição a partir de seus atores (docentes e discentes). O prédio e seus espaços (arquitetura, releitura de espaços físicos, o uso do espaço para disciplina, apropriação dos espaços), a identidade institucional, sua cultura (material) escolar, a inserção e atuação da instituição no ambiente social são outras temáticas possíveis de se relacionar quando se intenta em pesquisar uma instituição educativa. Alguns destes elementos aparecerão neste artigo a partir das memórias dos sujeitos que teceram com *O Grãozinho* uma relação institucional, mas voltada as práticas de gestão e docência que lá foram desenvolvidas.

Neste contexto, a temática da existência de instituições de Educação Infantil em sistemas federais foi estudada, com mais propriedade, por Raupp (2002, 2004). A autora busca discutir o período do surgimento destas unidades desde a década de 1970, como frutos das reivindicações de movimentos sociais comunitários (como os sindicatos), que lutavam pela aquisição de creches e melhores condições de trabalho para as mulheres.

A estas manifestações foi associado o direito de assistência à criança pequena (de 0 a 6 anos), bem como a necessidade de uma instituição infantil que amparasse os filhos das mulheres trabalhadoras em virtude de sua jornada de trabalho. É nesse contexto de reivindicações no Brasil⁶ que surgem as primeiras instituições de Educação Infantil nas universidades federais, que durante a década de 1970 levou a criação de quatro unidades de educação infantil no país, entre elas a da Universidade Federal do rio Grande do Sul e a da Universidade Federal do Espírito Santo (Raupp, 2004).

No entanto, é entre os anos de 1980 a 1992 que o número de creches passou a ser ainda mais expressivo, devido a um período marcado por avanços no campo da pesquisa em Educação infantil⁷, pela garantia do direito a creche e pré-escolas asseguradas na Constituição Federal de 1988. Bem como, por outras significativas transformações no âmbito legal, entre elas a implantação do Decreto nº 93.408/86 que dispõe sobre o direito de assistência pré-escolar dos filhos de servidores federais. Neste período, foram inauguradas ainda cerca de quinze unidades de Educação Infantil, dentre essas *O Grãozinho*. O direito, regulamentado por tal Decreto, relata ainda que:

Art. 1º Os órgãos e entidades da Administração Federal Direta e Indireta e as Fundações sob supervisão ministerial deverão adotar as providências que se fizerem necessárias para a instituição de Planos de Assistência Pré-Escolar, destinados aos filhos dos respectivos servidores, em caráter supletivo às obrigações de família.

Art. 2º O atendimento pré-escolar alcançará as crianças da faixa etária de três meses a seis anos e far-se-á, conforme a idade dos atendidos, através de creches, instituições materno-infantis e jardins de infância.

Art. 3º Os planos assistenciais de que trata este Decreto terão por objetivo precípuo oferecer aos servidores, que não disponham de meios para deixar os filhos em segurança durante a jornada de trabalho, condições de atendimento pré-escolar que propiciem às crianças: I - educação anterior ao 1º grau, com vistas ao desenvolvimento de sua personalidade e à sua integração ao ambiente social; II - condições para crescerem saudáveis, mediante assistência médica, alimentação e recreação adequadas; III - proteção à saúde, através da utilização de métodos próprios de vigilância sanitária e profilaxia; IV - assistência afetiva, estímulos psicomotores e desenvolvimento de programas educativos específicos para cada faixa etária; V - condições para que se desenvolvam de acordo com suas características individuais, proporcionando-lhes ambiente favorável ao desenvolvimento da liberdade de expressão e da capacidade de pensar com independência. (BRASIL. Decreto nº 93.408/86)

Segundo este Decreto, o atendimento partiria de assistência pré-escolar de crianças de até seis anos de idade, filhos de funcionários federais. Esta condição estabelecida pela regulamentação deixa de vigorar com a implantação do Decreto nº 977/93, expedido pela Secretaria da Administração Federal da Presidência da República, que proíbe a criação de novas unidades e restringe a assistência pré-escolar a um auxílio financeiro pago mensalmente pelo órgão no qual o prestador de serviço estivesse vinculado. Diante disso, mesmo com o veto para a criação de novas instituições, as creches criadas em momentos anteriores permaneceriam em funcionamento.

Neste período, a creche era concebida apenas como um direito trabalhista, de característica assistencialista e compensatória e se eximia da percepção, mais aprofundada, de um espaço educativo e formativo. Segundo Raupp

⁶Ainda oriundas do Golpe de 1964 e do contexto de industrialização do país, que carecia da presença das mulheres no mercado de trabalho.

⁷Principalmente após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990.



(2002:16), de 52 instituições universitárias de ensino superior que existiam no Brasil, 19 delas instalaram 26 creches. O número reduzido de creches se deu pela expansão das cidades e pelo crescimento da população, fatores que corresponderam ao aumento de creches públicas e privadas, inviabilizando a necessidade de criação de novos estabelecimentos educacionais infantis dentro das universidades federais. Das creches sediadas em universidades, três existiram/em no estado da Paraíba:

Quadro 1- Distribuição das unidades de Educação Infantil em sistemas federais na Paraíba.

Universidade	Município	Unidade	Fundação
UFCG - CAMPUS I	Campina Grande	Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI)	1978
UFPB - CAMPUS III	Bananeiras	Escola de Educação Infantil "O Grãozinho"	1980
UFPB - CAMPUS I	João Pessoa	Escola de Educação Básica - EBBAS	1988

Fonte: Quadro produzido pelas autoras com base nos dados fornecidos por Raupp (2004).

Destas três instituições citadas, apenas duas continuam funcionando com educação escolar, sediadas nas cidades de Campina Grande (UFCG) e João Pessoa (UFPB), ambas reconhecidas pelo MEC. A formalização desses espaços como colégios de aplicação era a orientação recebida pelo MEC para regularizar estas unidades federais de educação infantil. Quanto a *O Grãozinho*, uma busca incessante pelo seu reconhecimento se deu, inicialmente, dentro do próprio contexto do Campus III, que não possuía registros documentais de sua criação no CCHSA. Situação que se tornaria mais crítica com a aposentadoria de alguns docentes que na escola atuavam. É sobre este contexto que nos dedicaremos a relatar melhor a seguir.

O Grãozinho: amadurecendo os frutos de uma história

Pensando a instituição enquanto uma lavoura e seus sujeitos enquanto agricultores que semeiam, fazemos neste texto uma analogia ao próprio nome que intitula a instituição – *O Grãozinho*. Como parte da configuração da própria criança, que é levada no decorrer de sua vida educacional a crescer como uma planta, sendo regada pelos saberes transmitidos/construídos ao longo do seu percurso educativo, o termo 'O Grãozinho' também traz consigo a identidade do próprio Campus III que o abriga, expressamente demarcado pelo domínio das Ciências Agrárias.

I Momento: Fase de criação

A Escola de Educação Infantil *O Grãozinho*, como já fora mencionado, foi fundada em 1980 em reunião realizada pelo Conselho do Centro de Formação de Tecnólogos (CFT), atual CCHSA. A instituição funcionou (e ainda funciona) em um prédio de pequeno porte, estruturado à época com: 1 Sala de aula, 1 Sala de brinquedos, 1. Sala de multimídias, 1. Sala de leitura, 1 Sala de professores e coordenação pedagógica, 1 Cozinha, 2 Banheiros (1 adulto e 1 infantil), 1. Almoxarifado, 1. Sala de secretaria e direção⁸.



Imagem 1 - Foto 1996.



Imagem 2 - Foto 2019.

Fonte: Acervo das Autoras, 2019.

⁸ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil "O Grãozinho" e que correspondem ao triênio 2013-2016.

Nestas imagens percebemos que a fachada da instituição passou por pequenas mudanças ao longo dos anos. Na imagem 2 temos uma rampa situada na frente do prédio, que foi construída para viabilizar o acesso de pessoas com deficiência física ao espaço. Na área externa, a mudança da área do 'Playground' ocorre com a retirada do parque, e com a introdução de uma casa na árvore. A partir de 2014 a organização desta área passa a se desenhar com a produção de espaços e brinquedos elaborados com materiais recicláveis.

Em 1981 o quadro de funcionários estava composto por quatro professoras, não se tinha auxiliar de sala e a instituição contava apenas com um auxiliar de limpeza e um profissional responsável pela cozinha. No que corresponde à coordenação e à orientação pedagógica eram cargos exercidos por uma única professora, resultando no acúmulo de suas atribuições.

Sobre a criação da instituição, Antônio (2017)⁹, nosso primeiro colaborador entrevistado, tece suas memórias. Enquanto diretor do antigo CFT entre os anos de 1977 a 1985. Ele rememora que *O Grãozinho "foi criado em 1980 pela necessidade de dar escolaridade aos filhos de funcionários e professores, estes que atuavam no campus da UFPB, aqui em Bananeiras"*. Os pedidos dos próprios servidores, segundo ele, foi o que o moveu a criar a instituição, uma vez que "havia certa deficiência na formação dos filhos e inclusive no deslocamento para Bananeiras e Solânea". Associada a esta carência estava a ausência, na época, de escolas que atendessem a faixa etária de três a seis anos de idade na cidade de Bananeiras, o que dificultava o acesso e a permanência das crianças nesses locais.

Nosso colaborador ainda cita que, antes de ser uma escola, a edificação sede d'*O Grãozinho* já existia e funcionava com a finalidade de formação profissional para mulheres, por meio de atividades manuais advindas do Artesanato (Antônio, 2017). O foco era de integrar a unidade institucional UFPB ao meio rural, por meio de atividades extensionistas de atendimento à comunidade. A ideia era capacitar e aprimorar as técnicas artesanais para mulheres camponesas, gerando uma renda extra para estas famílias.

Ainda neste contexto, o colaborador Josias (2017)¹⁰ cita que:

O prédio onde foi instalado a escolinha tinha lá alojado um curso de economia doméstica. Mas muito antes esse prédio pertencia ao Colégio Agrícola, melhor dizendo ele tinha uma atividade lá de puericultura. Era antes uma atividade de assistência as crianças e por capricho do destino esse mesmo prédio passou a abrigar e sediar o Grãozinho, ou seja, não houve desvio de finalidade.

As atividades de economia doméstica são "abordadas como um Curso preparatório técnico profissionalizante, que tinha suas atividades realizadas no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros em Bananeiras/PB" (Santos, 2014:52). Este curso tinha a intenção de capacitar mulheres para as atividades de corte e costura, principalmente com a produção de enxovais. Santos (2014: 52) narra ainda que o curso surge "[...] na gestão do diretor Astolfo Ribeiro Pinto Bandeira, o qual teve seu mandado de 1947 a 1955, trazendo vários benefícios para o colégio, como a construção do Posto de Puericultura e do Centro de Economia Rural".

Enquanto escola, o prédio foi reaproveitado após decisão tomada em reunião de Conselho do Centro do Centro de Formação de Tecnólogos (CFT). Na pauta desta reunião constava a possibilidade de se criar a instituição de Educação Infantil e de encontrar para ela um local para atender os filhos dos funcionários e professores da universidade. No Regimento d'*O Grãozinho* consta, em seu Art. 8^a, que a diretoria da unidade de ensino teria que ser administrada pelo diretor do CFT e que competia a ele as seguintes funções:

I-cumprir e fazer cumprir as leis do ensino e as determinações deste regimento; II- representar oficialmente o estabelecimento e empenhar-se na defesa de seus interesses; III- movimentar contas bancárias do estabelecimento; IV- assinar documentos e papeis escolares; V- aplicar penalidades disciplinares segundo a legislação em vigor e as normas deste regimento; VI- aprovar escala de férias dos servidores do estabelecimento; VII- baixar portarias, ordens de serviço e outros expedientes complementares às normas deste regimento (REGIMENTO INTERNO, 1986).

Este regimento¹¹ foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e trazia a finalidade de regulamentar a organização administrativa, didática e disciplinar da escola, conforme o que regia o parágrafo único do Art. 2º da Lei Federal 5.692 de

⁹ Antônio possui 74 anos. É formado em Administração e foi diretor do Centro de Formação de Tecnólogos (CFT) durante os anos de 1977 a 1985.

¹⁰ Josias tem 72 anos. É formado em Zootecnia e possui Licenciatura em Ciências Agrícolas. Foi professor do CFT e fez parte da equipe de criação d'*O Grãozinho*.

¹¹ O Regimento da Escola de Educação Infantil o Grãozinho de 1986 está disponível no repositório digital HEB - História da Educação do Município de Bananeiras, que pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico:



11 de agosto de 1971¹². Estava organizado em capítulos e sessões, que visavam apresentar desde a identificação da instituição à sua denominação, natureza, sede, aspectos legais e os seus objetivos institucionais. No segundo título temos a descrição de como se dava a organização administrativa da instituição, estruturada em: diretoria, coordenadoria, serviços administrativos, secretaria, setor financeiro, órgãos colegiados, conselho de administração, congregação de professores e o conselho de classe. Ainda no terceiro título deste documento temos a descrição do apoio técnico e pedagógico, que se dava pela divisão de atividades entre a orientação pedagógica, a orientação educacional e a utilização da biblioteca.

Como instituições auxiliares da instituição, o regimento atestava a existência do Centro Cívico¹³ e da Associação de Pais e Mestres, que possuíam descrições definidas no quarto capítulo do regimento. Nos itens que seguem temos a apresentação de como era regulado a estrutura e o funcionamento da instituição, contemplando desde a organização didática do ensino pré-escolar e do Ensino Fundamental nas séries iniciais, aos currículos e programas (que definiam o regime escolar, as normatizações sobre matrícula e transferência, avaliação escolar, rendimento escolar, frequência e recuperação). No sétimo e oitavo título estão os recursos e o regime disciplinar, enquanto o nono e o décimo títulos abordam o patrimônio pertencente a escola e as disposições finais.

Apesar de a unidade ser regida por tal regulamentação interna, não possuía registro federal reconhecido pelos mecanismos legais do Ministério da Educação e por este motivo nunca existiu legalmente perante os órgãos representativos da educação no país. Sobre o Regimento e seu surgimento após 6 anos de existência da instituição, nos relata Fátima (2017)¹⁴, primeira diretora da escola:

Quando houve a mudança com a implantação do primeiro ano do 1ª grau, a alfabetização, foi que verificamos que a escola tinha que ser regulamentada. Para você ter a formação básica ela tem que ser regulamentada, ela não podia funcionar sem nenhuma regulamentação, inclusive sem a autorização do Conselho Estadual de Educação. Foi quando eu levei para o diretor de Centro toda a documentação necessária e esbarrou aí. Então não saiu por conta de toda a documentação que precisava para que fosse registrada a escola pelo Conselho. E no ano seguinte já não tivemos mais o primeiro ano do ensino regular (Fátima, 2017).

A professora narra que houve a tentativa de tornar *O Grãozinho* uma unidade de ensino regularizada, mas este pedido de autorização foi negado pelo Conselho devido à ausência da documentação exigida. Mesmo assim, a unidade continuou exercendo suas funções. Neste período, a escola contava com uma coordenadora e mais duas professoras. Após dois anos, uma nova professora se integra ao quadro de docentes. No decurso de sua história, exerceu a coordenação d'*O Grãozinho*¹⁵:

<<http://www.cchsa.ufpb.br/heb/contents/arquivos/acervos-escolares/escola-de-educacao-infantil-201co-graozinho201d>>.

¹² Que cita que “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (Lei federal Nº. 5.692, Art.2º, Parágrafo Único).

¹³ Sobre a formação cívica cita o Regimento Interno (Cap. I, Art. 47º, 1986): “I- a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores éticos e espirituais da nacionalidade; II- o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; III- o aprimoramento do caráter com apoio moral na dedicação à família e à comunidade; IV- o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; V- o culto a obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade; VI- o desenvolvimento das atividades cívico culturais, recreativas e desportivas”.

¹⁴ Fátima possui 69 anos. Possui formação para o magistério e foi Gestora e Coordenadora d'*O Grãozinho* durante o período 1981 a 1996.

¹⁵ Em 2012, após o Departamento de Educação se responsabiliza pela gestão d'*O Grãozinho*. Assumiram a coordenação do espaço os professores: Saimonton Tinôco da Silva (Pedagogo, Professor do Departamento de Educação) em 2013, e logo em seguida Jalmira Linhares Damasceno (Pedagoga e Professora de Artes Cênicas. Professora Lotada no Departamento de Educação. Atual Coordenadora do Laboratório de Ensino e Ludicidade).



Quadro 2- Professores que atuaram na coordenação pedagógica d'O Grãozinho.

PROFESSOR/A	FUNÇÃO QUE DESEMPENHAVA	ANO
Fátima	Ex-Coordenadora	1981
Luzia ¹⁶	Ex-Coordenadora	1997
Eduarda ¹⁷	Ex-Coordenadora	2000

Fonte: Quadro produzido pelas autoras, 2019

O regimento interno atribuía ao coordenador o auxílio dos trabalhos e das atividades administrativas realizadas pelo diretor, participando também da construção do plano escolar. Para o cumprimento das ações pedagógicas se fazia necessário a formação do conselho de professores, que era liderado pelo coordenador pedagógico e formada por todos os professores, realizando reuniões no início e no fim de cada semestre. Como mostra a Seção II do art.25 do Regimento, tal coordenação ainda tinha a finalidade de promover o intercâmbio de experiências entre os docentes e o aperfeiçoamento do desempenho de suas funções:

I-encontrar soluções para casos de natureza didática, pedagógica e disciplinar, quando estes se referiram a alunos ou quando tenham repercussão na aprendizagem; II-aprovar regimentos de Centro Cívico, da Associação de Pais e Mestres e demais instituições que forem criadas na Escola; III-apresentar sugestões à Coordenação Pedagógica para a elaboração do Currículo Pleno e do Calendário Escolar; IV-apreciar e julgar os programas de ensino. (REGIMENTO INTERNO, 1986).

Infelizmente, até o término desta pesquisa não conseguimos ter acesso a nenhuma documentação ou dado referente ao Centro Cívico e a Associação de pais e mestres. Sobre a contratação dos docentes e funcionários que atuavam no espaço Antônio (2017) relata que: “[...] antes da constituição de 1988, à universidade fazia a sua própria seleção interna, a entrada não foi com concurso público, mas era uma seleção interna própria do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros”. Isto corrobora com o que ressalta Fátima (2017) quando narrava que tal contratação

Se dava por indicação. Eu fui por indicação, assim como as outras professoras. Então quando surgiu a ideia de criar uma escola para atender essa faixa de idade de três a seis anos, eu fui indicada para a coordenação e as outras professoras para assumir a função de docentes. Apesar de não ter a formação na época. Não tenho curso de Pedagogia, porém tinha a formação no magistério e experiência no ensino. E a escolha foi acertada, foi!

Esse fator de compor o quadro de funcionários a partir do sistema de indicação é sugerido no Regimento interno da instituição (1986, Art.52), que em seu título I – sobre o corpo docente – informa no que “os professores serão contratados pelo regime de consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), após uma seleção de critério do Departamento competente”. Tal critério era consolidado pela experiência no magistério e pela indicação de uma pessoa que carregasse esta caracterização. No decorrer da história da instituição, soubemos que *O Grãozinho* ainda possuiu duas professoras terceirizadas, que não possuíam vínculo efetivo com o Campus III.

Segundo Fátima (2017), para sanar os problemas de formação superior, a coordenadora da instituição e as docentes buscaram, por iniciativa própria, participar de cursos de capacitação em instituições de renome em Educação Infantil, como o que ocorreu em Recife/PE “na escola ‘Stela Maris’ em Vale de Casa Forte” (Fátima, 2017). Outras capacitações eram vivenciadas no interior da própria escola, por meio de estudos individualizados, em busca de subsídios e conhecimentos teóricos que sanassem as dúvidas sobre as especificidades que englobavam a Educação Infantil. Sobre isso Fátima (2017) recorda que fazia:

[...] a formação individualizada, por que nós tínhamos um turno dedicado ao planejamento das aulas, a preparação do material e ao estudo, sempre que a gente conseguia revista. Mas, nós consultávamos mais livros. Eu escrevia para as editoras, mandava carta solicitando material que atendesse a Educação Infantil. E isso nos servia de material de pesquisa. Pesquisávamos, estudávamos, olhávamos... (Fátima, 2017)

¹⁶ Luzia possui 75 anos. Possui formação para o magistério. Foi professora d’*O Grãozinho* durante o período de 1981 a 1990.

¹⁷ Eduarda não fez parte do nosso rol de colaboradores entrevistados. Possui formação para o magistério e foi a última coordenadora d’*O Grãozinho* antes da Gestão de Jalmira Linhares Damasceno, professora do Departamento de Educação.



Nestas formações, o acompanhamento pedagógico era realizado pela própria coordenadora, que revela que “*toda a coordenação era dada por mim, toda a orientação pedagógica, eu fazia com as professoras, nós estudávamos*” (Fátima, 2017). Nas entrelinhas intuímos que o trabalho era solitário, garantido apenas pela equipe que atuava na instituição. Na visão de Raupp (2002:53) a formação dos profissionais

[...] Demonstra, por um lado, uma formação favorável do ponto de vista da Educação Infantil em geral, contudo, dada a complexidade e a amplitude das tarefas que se está a exigir dos professores, tanto na educação e cuidar das crianças, como nos espaços de formação acadêmica, de pesquisa e de socialização do conhecimento, fica patente a certeza de que essa formação necessita de permanente ampliação e aprofundamento.

Como espaço de formação superior, o Curso de Pedagogia, existente hoje no CCHSA, só viria a ser implantado em 2006. Neste contexto, a cidade de Bananeiras contava apenas com a Escola Normal Pedro Augusto de Almeida, formando diversos professores de ensino médio para o Magistério.

Sobre a origem do nome *O Grãozinho*, surgem múltiplos olhares, alguns com o desejo de integrar o nome da instituição ao campus universitário agrário e rural, outros associando a própria formação da criança enquanto sujeito, ainda em fase de afloramento. Na visão de Fátima (2017),

O nome d'O Grãozinho foi o seguinte: recebi um material do Ministério de Educação sobre as Diretrizes Básicas da Educação, quando estávamos estudando as diretrizes básicas nacionais ligadas ao ensino fundamental e a Educação Infantil. Foi neste livro que pela primeira vez eu escutei a terminologia 'Educação Infantil'. E para compreender o que era Educação Infantil, o que se entendia na época como creche (e hoje já existe uma separação entre creche e a Educação Infantil né? [...]) Então todo o ensino era área dirigida a área agrícola e pensei... ai me veio o nome o Grãozinho. O grãozinho seria aquela semente que ia ser colocada, que ia ser plantada, que ia crescer e tal. Foi uma ideia minha [...].

Outras sugestões ainda foram consideradas e debatidas na ocasião, como por exemplo “O Sementinho”, olhar trazido por Josias (2017) na reunião do Conselho de Centro sobre criação da instituição.

Na reunião foi aventada a possibilidade de se denominar a escola e lá eu tive a possibilidade de sugerir o nome 'O Grãozinho' e todos aceitaram essa proposta. É tanto que ele já nasceu com essa denominação. Posso adiantar que foi um passo muito a frente. [...] Perfeitamente, não surgiu somente a minha proposta. Surgiu também 'A Semente', que foi um nome digamos assim bastante aceito, mas quando nós colocamos 'O Grãozinho' foi unânime a aceitação (Josias, 2017).

Tanto Fátima (2017) quanto Josias (2017) assumem, em suas falas, a autoria do nome da instituição e atrelam suas escolhas as questões agrárias. Estas narrações nos levam a refletir sobre a disputa de poder pela autoria do nome que intitula a instituição. Confrontando estas falas, trazemos abaixo o olhar do ex-diretor do Centro de Formação de Tecnólogos (CFT) da época, Antônio (2017), que ressalta que a escolha deste nome se deu

Pelo motivo bem simples, porque era uma escola num campus agrário onde tem o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros com data de 1924... então um nome que simbolizasse a agricultura e o efeito multiplicador do grão, era o da 'Semente'. O 'Grãozinho' ficou mais sonoro. O 'Sementinho' não tinha muita sonoridade. Então ficou sendo o 'Grãozinho' justamente por isso, pelo efeito multiplicador da semente (Antônio, 2017).

Essas disputas pela autoria do nome da instituição nos levam ainda a refletir se o nome também não estaria atrelado à terminologia do “Jardim de Infância”. Este termo foi criado em 1840 pelo alemão Friedrich Froebel, o *Kindergarten* ou tão somente “*Jardim de infância*”, traz a concepção de que as crianças devem ser cultivadas e cuidadas, e que seus professores (sob esta concepção considerados “jardineiros/as”) participam efetivamente do processo de desenvolvimento e desabrochar deste pomar. Esse caráter assistencial atribuído historicamente a Educação Infantil descaracteriza o papel do professor, além de por em suspense o binômio discutido pelo Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI, 1998), sobre o equilíbrio das funções “educar e cuidar”. As terminologias “*O Grãozinho*” e “*O Sementinho*”, trazidas no diminutivo, corroboram para endossar o caráter assistencialista e infantilizador das instituições de educação infantil. A autoria sob o nome da instituição não ficou definida, mas seus objetivos educacionais foram traçados pelo Regimento de 1986:

I-Implementar o bem-estar físico, social e emocional da criança; II-propiciar a socialização dos alunos do Jardim de Infância, através da vivência com outras crianças da mesma faixa etária; III-favorecer o desenvolvimento integral da criança do Jardim de Infância nos aspectos cognitivos, psicomotores e emocionais; IV-ensinar à criança hábitos e atitudes favoráveis em relação a noções básicas de higiene, responsabilidade e cooperação; V-utilizar técnicas adequadas ao desenvolvimento da psicomotricidade;



VI-incentivar a criatividade; VIII-exercitar a expressão oral e as diversas formas de percepção; VIII-estabelecer fundamentos-base para a leitura, escrita e numeração; IX-condicionar atitudes positivas em relação à escola de 1º grau junto aos alunos do pré-escolar; X-proporcionar ao aluno das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (REGIMENTO INTERNO, 1986).

A preocupação com os aspectos cognitivos, psicomotores e emocionais são próprios da Educação Infantil. Já no que compete a leitura, escrita e numeração seriam focos para a formação dos primeiros anos do ensino fundamental, antigo 1º grau. Conforme o Artigo 2º do Regimento, a escola inicialmente visava o ensino pré-escolar na modalidade Jardim de Infância e as quatro primeiras séries do 1º grau¹⁸ aos filhos dos funcionários, docentes e dependentes da Universidade, podendo, posteriormente, atender outros alunos da comunidade. Ambas as modalidades de ensino são atualmente denominadas de Educação Infantil, creche de zero a três anos de idade, pré-escola de quatro a cinco anos e o Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Outro aspecto discutido nos objetivos da escola é a preparação para o trabalho desde a mais tenra idade, pois se acreditava que as crianças nas séries deveriam ser preparadas para o trabalho desde a infância, desenvolvendo suas habilidades para o exercício da cidadania. Esta concepção também é intensificada pela história do Patronato Agrícola Vidal de Negreiros, é o que aponta Silva (2014:153):

O objetivo principal da fundação do Patronato Agrícola “Vidal de Negreiros”, assim como de outros fundados em diversos estados brasileiros, era de receber menores em situações adversas, [...]. Menores desprovidos de assistências sociais, dotando-os de conhecimentos, de modo que na vida futura não fossem sofrer consequências pela falta de iniciativa dos poderes públicos.

A proposta de preparar alunos, principalmente meninos para o trabalho, permeou os objetivos da escola técnica por anos. Espelhada nela, a escola *O Grãozinho* deveria desenvolver as habilidades físicas, motoras e psicológicas das crianças. Tal processo educativo acontecia de maneira sistemática e intencional, tornando a instituição referência neste modelo de educação na cidade. Devido a este reconhecimento, as vagas ofertadas para a comunidade passaram a ser cada vez mais disputadas. Para a matrícula se fazia necessário os requisitos apresentados no Regimento:

I-registro de nascimento, II-comprovante de filiação e de dependência, quando o dependente não for filho de funcionário ou professor; III- duas fotografias 3/4 para alunos de 1º grau; IV-guia de transferência para alunos egressos de outros educandários; V-comprovante de pagamento da taxa de matrícula (REGIMENTO INTERNO, 1986).

Segundo Fátima (2017), durante sua gestão a matrícula acontecia de forma gratuita, ficando sob a responsabilidade dos pais a compra do fardamento e dos livros didáticos:

[...] o fardamento o pai era quem comprava. Na época, existia uma pessoa que fabricava e eles compravam. Compravam livro e fardamento também. E os alunos levavam o lanche, porém, por um período o lanche foi fornecido pela Secretaria do Município. Eles enviavam os gêneros alimentícios e a merenda era preparada na própria escola, por uma funcionária lotada pelo Centro (Fátima, 2017).

Já de 1997 a 2012, a matrícula “[...]funcionava com a cobrança de taxa, cobravam a farda e as pessoas entregavam o material” (Lia, 2017). Ainda segundo Lia (2017)¹⁹ a cobrança da taxa de matrícula é entendida como uma “[...] ação privatizada, ela passa quando a gente começa a conversar com a Direção de Centro. Isso não podia acontecer! [...] A taxa só é deixada de ser cobrada no ano de 2013”. Tal cobrança constituía significativa infração, tendo em vista que numa instituição pública não se podia ter ações de cunho privativo. O ano de 2013 demarca justamente a existência de uma nova coordenação, que passa a compreender a instituição como um laboratório de ensino e que por isso mesmo já possuía um novo regimento interno.

Com relação à distribuição do alunado, o regimento de 1986 traz em Artigo 60 que “as turmas serão distribuídas por faixas etárias tendo cada turma, no máximo, 25 alunos”. Posteriormente, é que se abriu vagas para a comunidade desde que atendesse ao determinado critério. É o que ressalta Fátima (2017) quando cita que: “Posteriormente, começou a abrir pra comunidade. Era filho ou sobrinho, desde que fosse dependente de imposto de renda. E ai eles estudavam lá”.

¹⁸ Nomenclatura citada conforme apresenta a fonte documental.

¹⁹ Lia possui 50 anos. É Pedagoga, formada também em Artes Cênicas. Professora lotada no Departamento de Educação. Coordenadora do Laboratório de Ensino desde o ano de sua implementação.



Todo um manual de condutas regravava o comportamento do corpo discente, até mais que os direitos estabelecidos, é o que podemos perceber no regime disciplinar da instituição. Quanto aos direitos, expõe o Art.57: “I- receber, em igualdade de condições, a orientação necessária à realização de suas atividades escolares; II- ser tratado com urbanidade pelos administradores, professores e empregados; III- utilizar-se da Biblioteca e dos serviços assistenciais da Escola nos termos regimentais” (Regimento Interno, Cap. II, Art. 57º, 1986). Já os deveres poderiam ser visualizados na normatização do Art.58, que estabelecia ao alunado:

I- acatar a autoridade do diretor, dos professores e empregados e tratar com respeito os seus colegas; II-ser assíduo e pontual com os deveres escolares; III-colaborar com a administração da Escola na conservação do prédio, do mobiliário escolar e de tudo que estiver ao seu uso; IV- Comportar-se no recreio, nas dependências e adjacências do prédio escolar com moderação, segundo os preceitos de boa educação; V-trazer em dia o material necessário às aulas; VI-ressarcir os danos causados ao estabelecimento, empregados e colegas. (REGIMENTO INTERNO, 1986)

Apesar de se estar voltado a Educação Infantil, não percebemos nas prescrições existentes no Regimento ações referentes à recreação, às bases do brincar e do cuidar. Em que meandros das práticas realizadas pel’*O Grãozinho* estaria a ludicidade? Sobre esse currículo oculto, Luzia (2017), professora da escola, narra que as atividades desenvolvidas aconteciam na sala de aula, “*Ainda na época tinha cópia, passava no quadro[...] O que é, que quer dizer esta palavra? A gente fazia uma exploração*”. Também sobre isso, Fátima (2017) complementa:

Nós trabalhávamos com o trabalho de acolhida, a roda que se chamava de roda inicial, onde havia toda uma interação da professora com o aluno. Eles as vezes chegavam até a expor questões familiares neste momento. Tinha a parte da rotina didática, seguindo o livro na formação dos conceitos básicos, e na parte cognitiva, dedicava-se a parte afetiva, psicomotora e da coordenação. Procurávamos utilizar material concreto, porque na formação que nós fizemos isso foi muito passado. A professora trabalhava todo o conceito material [...] Vou te falar um exemplo: o grande, o largo e o estreito era com fita, Fita de cetim. É o grande e o estreito, o curto e o longo esses conceitos eram bastante trabalhados com o material concreto. Depois ia pra as tarefas, existia a recreação. A recreação da própria professora e existia a recreação que era dada por um professor da universidade, do campus que eles adoravam. A metodologia era tradicional, que é ainda mais útil eu acho.

Percebemos que existia uma organização do tempo escolar com a implementação de uma rotina caracterizada por momentos como: a acolhida, a roda inicial em que eram trazidos assuntos diversos, a rotina didática dedicada para as atividades escolares e a recreação. Após ela, havia o momento reservado para apresentação e a cópia da atividade para casa. Tal ritual proporcionava aos alunos atividades muito intensas e longas, além de estimulá-los ao ato de decorar respostas conforme o livro didático.

Os planejamentos das atividades pedagógicas seguiam um roteiro dado pela coordenadora com a descrição dos objetivos, metodologia, os recursos materiais que seriam necessários para ministrar a aula e, quando não se tinha o devido material as próprias docentes confeccionavam. O plano de aula deveria ser realizado diariamente, em cumprimento a carga horária de trabalho exigida pela unidade de ensino que era de 40 horas semanais. Ainda rememorando a perspectiva do cotidiano escolar d’*O Grãozinho*, Judite (2017)²⁰, também nossa colaboradora entrevistada, destaca:

Nós trabalhávamos o tradicional. Mas era mesclado, era tudo, trabalhava com o livro didático, entendeu. Não era como no construtivismo [...] não tinha uma interação. As crianças copiavam muita tarefa, só paravam quando terminava o tempo, aí era o lanche (Sic). Quando voltava iam terminar a atividade e depois quando dava 15min pras 5h, iam embora. [...] No tempo que eu cheguei achava um absurdo. As crianças só aprendiam os numerais, isso no tempo da primeira diretora. Só conseguiam fazer os numerais de 1 até 5. Copiavam o nome completo sem conhecer. Conheciam as letras mas não sabiam juntá-las. [...] Era assim, de forma aleatória.

Baseado em práticas repetitivas, que priorizavam a memorização era a prática pedagógica desenvolvida na escola segundo o olhar de Judite (2017). Tal prática restringia o momento criativo e imaginativo da criança, indo contra o arcabouço teórico que reflete sobre a Educação Infantil. Nesta fase, a criança começa a perceber o mundo que está a sua volta e passa a querer experimentar diversos materiais e texturas, interagindo e socializando suas descobertas com o ambiente. Sobre o momento das avaliações, ainda cita a professora: “*Fazíamos a avaliação por bimestre, passávamos também tarefas mimeografadas. Essa era a avaliação escrita*” (Judite, 2017). De acordo com ela as crianças temiam as provas:

²⁰ Judite possui 58 anos de idade. Formada em Pedagogia. Foi Professora d’*O Grãozinho* durante o período de 1997 a 2015.



Nós passávamos as tarefas das lições, desde as vogais às junções, aí a criança ia trabalhar, fazer as atividades. Juntávamos todos os conteúdos e formulávamos as questões. Tinha crianças que tinha um raciocínio rápido. Tinha outras que eram mais lentas, e essas é que choravam mesmo quando eu ia fazer a avaliação. A criança que acompanhava, que se saía bem na avaliação oral era aplicado uma nota até dez, se acertasse tudo. Quando chegavam as avaliações muitos deles choravam muito, por que não sabiam fazer (Judite, 2017).

Ainda como parte integrante deste processo avaliativo existia os testes orais, mais comumente aplicados às disciplinas de Matemática e de Português. Esse processo de avaliação causava apreensão nas crianças, já que a escola dimensionava as notas a partir de conceitos, estando a pontuação baixa como “fracquíssimo”, assim menciona Judite (2017): “*E ainda tinha uma regra, quando a criança não sabia era colocado fracquíssimo. Apesar que eu nunca colocava fracquíssimo não, quem botava era a primeira diretora. Ela ainda fazia um círculo na letrinha quando a criança não sabia. Que era para os pais ver*”.

O método avaliativo narrado trazia muitos transtornos, o que provocava um sentimento de medo e insegurança por parte das crianças. O processo avaliativo já é conhecido como um período causador de muita ansiedade e esta situação classificatória “de quem é melhor ou pior” gerava um agravante, uma vez que não se relacionava a fase da avaliação a um momento de aprendizagem e construção lúdica do conhecimento. Tal avaliação foi abolida na última gestão, antes da chegada do Departamento de Educação.

A professora ainda mencionou a existência de um ensino enciclopédico, baseado em um método tradicional de ensino, aonde os alunos eram levados ao efeito ‘estímulo-resposta’. Esta abordagem implicava em diversas lacunas e não estimulava a criança a refletir e a questionar. Segundo ela, a mesma prática era cobrada dos docentes no período do planejamento das aulas menciona: “*Eu ficava com os meus dedos duros de tanto copiar tarefa. Eu chegava de 7:30h da manhã e ficava até as 11h sentada na cadeira para poder terminar essas atividades*” (Judite, 2017). E expressa que se estivesse atuando em sala de aula nos dias atuais “*jamais trabalharia como eu trabalhei*”.

Esse contexto educacional começou a vivenciar mudanças mais estruturais em 2011, quando o curso de Pedagogia vivencia sua primeira avaliação pelo MEC. Neste período, *O Grãozinho* passa a ser tomado como Laboratório de Ensino do curso. Para tal configuração foi necessário a adequação do estabelecimento conforme os aportes legais, presentes na LDBEN nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *O Grãozinho*, assim, passa a ser compreendido nos anos que se seguem como campo de estágio para os graduandos dos cursos de licenciatura do Campus III.

II Momento: Fase da vinculação ao curso de Pedagogia e constituição do Laboratório de Ensino

Desde sua criação até o ano de 2012 a instituição educacional passou por significativas mudanças, sendo elas de cunho pedagógico, administrativo e físico. A instituição vivenciava diversas irregularidades, não estando apta legalmente para permanecer funcionando como escola. Neste mesmo ano, houve a criação do Departamento de Educação (DE) no CCHSA e as questões que envolviam *O Grãozinho* passaram a ser amplamente discutidas no âmbito deste Departamento. Uma comissão de reestruturação pedagógica e administrativa²¹ foi criada, com vistas a elaborar uma nova proposta pedagógica para unidade de ensino. A reformulação de seu regimento interno e a busca pelo seu reconhecimento legal como unidade federal de Educação Infantil foram os objetivos perseguidos pelo Departamento.

A nova Proposta Pedagógica elaborada por eles para a unidade contemplava os anos de 2013 a 2016 e se pautava em elementos norteadores que priorizavam “*conhecimento, cooperação e autonomia, visando o acesso à cultura, a participação democrática e a criação de comunidades solidárias e sustentáveis, meios necessários à transformação social e a instituição de comunidades aprendentes*” (Proposta Pedagógica do Grãozinho, 2013-2016).

Neste mesmo ano de 2013, a escola *O Grãozinho* passou a ser denominada de Unidade de Educação Infantil e Laboratório de Ensino dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba, trazendo como base da nova Proposta Pedagógica a intenção de se constituir como:

[...] uma unidade de Educação Infantil de atualizada referência teórica, de boas práticas pedagógicas para os municípios paraibanos de Bananeiras e Solânea e para os alunos dos cursos de graduação e pós-

²¹ Formada pelos professores Maria Aparecida Valentim Afonso, Fabrícia Sousa Montenegro, Efigenia Maria Dias da Costa, Jalmira Linhares Damasceno e Saimonton Tinôco da Silva.



graduação do campus, por meio da oferta de pré-escola e de formação de recursos humanos para o atendimento educativo da criança pequena (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRÃOZINHO, Triênio 2013-2016: 11).

Ao assumir esta nova configuração, a unidade passou a ser acompanhada por docentes do curso de Pedagogia, sendo sede de atuação de diversos projetos de pesquisa e extensão. Funcionava ainda como escola, “*atendendo crianças da pré-escola, na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, estando vinculada administrativamente ao CCHSA e pedagogicamente ao DE, contando com a assessoria pedagógica direta do segundo*” (Proposta Pedagógica do Grãozinho, Triênio 2013-2016: 7). Tal proposta aliava a formação das crianças a uma nova prática e concepção de Educação Infantil, diferente da que era desenvolvida até então.

Pedagogicamente a unidade teve o seu currículo reorganizado, houve a implantação de uma rotina e de uma nova proposta metodológica, embasada nos princípios da concepção construtivista. Nesse ensejo, a comissão proporcionou estudos e formações para os professores e bolsistas da unidade, contemplando os fundamentos da infância, do currículo e as linguagens da criança pequena. Inicialmente foram realizados estudos direcionados também para o Ensino de Artes para as crianças. Segundo Lia (2017)

Nós implementamos a formação contínua semanal dessas professoras com uma programação que contemplou os Fundamentos da infância, o Currículo e as linguagens da criança. Estudávamos semanalmente, tínhamos os dias de estudo e os dias de planejamentos, período em que elas mostravam os trabalhos que estavam fazendo com as crianças... e começamos a implementar também a organização do currículo por projetos.

Em relação a questão administrativa, com a chegada da comissão houve a necessidade de se ter uma nova coordenação, uma vez que quem desempenhava tal função não tinha formação superior. É neste período que a unidade parece ganhar visibilidade e passa a ser alvo de diversos debates e discussões. Dentre estes conflitos estava a introdução dos princípios construtivistas nas práticas escolares desenvolvidas na unidade. Outros conflitos se deram após a elaboração do parecer da Comissão de reestruturação, que constatou que

[...] o parecer técnico registrou as condições da estrutura física do prédio, que não estão adequados aos parâmetros de qualidade exigido no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), regimento desatualizado, ausência de um projeto pedagógico curricular e contratação irregular de professor (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DA COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ENSINO GRÃOZINHO, 2012-2013:1).

Segundo tal parecer, a necessidade inicial se pautava na busca pelo reconhecimento da escola no âmbito da própria universidade, como também no Centro no qual ela pertencia. Logo após este trabalho uma segunda comissão passou a atuar na instituição²², se voltando à formação das professoras, à organização do trabalho pedagógico e ao encaminhamento da documentação legal da instituição para registro e reconhecimento no MEC. Segundo Lia (2017), “*algumas divergências foram surgindo entre a comissão e a direção da escola. Depois dentro da própria comissão, nós tínhamos divergências entre os professores*”.

Ainda em 2012, foram também organizados os registros de matrículas dos educandos e nesse processo de reorganização do trabalho foi redefinido a forma de matrícula dos discentes, que passou a vigorar já no ano de 2013. Como já mencionamos em outros momentos deste texto, até então só ingressava na escola prioritariamente os filhos de funcionários e professores do campus, que pagavam uma taxa de matrícula e se responsabilizavam pela compra dos livros didáticos e de materiais de consumo, como o fardamento escolar. Após a criação do novo regimento, foi elaborado um edital de matrícula para o ano letivo de 2013, estando as vagas disponíveis a “*transcorrer sobre a concorrência pública*” (Relatório das Atividades da Comissão de Reestruturação do Laboratório de Ensino Grãozinho, 2012-2013: 4)²³.

Ainda em 2012, a escola apresentava em sua estrutura física três salas de aulas, atendendo em média vinte crianças pequenas por sala. Três professoras atuavam na instituição, sendo duas docentes efetivas lotadas no Departamento de Educação Básica - DCBS (da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT) e uma docente terceirizada. O

²² Formada apenas pelas professoras Jalmira Linhares Damasceno e Efigênia Maria Dias Costa.

²³ A entrada de estudantes para o ano de 2013 na unidade de ensino foi realizada pelo edital de nº01/2013, publicado na página do CCHSA. Outro edital chegou a ser lançado, o de nº 02/2013, regimentando a seleção dos candidatos às vagas oferecidas pela instituição por meio de sorteio público. Com essa adequação de atendimento a unidade de ensino passa a atender as exigências processuais de funcionamento.



relatório expõe que “No que se refere a atuação desses profissionais nas unidades de ensino das instituições federais, a contratação se dá na categoria EBTT, via concurso público de ordem efetiva ou provisória” (Relatório das Atividades da Comissão de Reestruturação do Laboratório de Ensino Grãozinho, 2012-2013:3). Nesse sentido, a contratação da professora pela firma terceirizada configurava em uma irregularidade.

Na impossibilidade de se realizar um concurso público, devido à ausência de vagas específicas para a unidade, que do ponto de vista legal não tem existência junto a instituição, ao contarmos apenas com o quadro de dois professores efetivos, como a maioria das crianças que ficaram na escola no ano de 2013 estariam na faixa etária de 4 e 5 anos, definimos a oferta. Optando em realizar o atendimento a segunda etapa da Educação Infantil denominada de pré-escola, que corresponde a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Idem: 3).

Em decorrência das mudanças trazidas pela Lei 11.274 de 2006, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, o ciclo da alfabetização passa a pertencer as séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao vigorar a lei, *O Grãozinho* em 2013 deixa de atender as crianças de seis anos de idade. Nessa perspectiva, em 2012 houve na escola a última turma de alfabetização. Na compreensão de Lia (2017),

É também até 2012 que funcionava aqui as salas de alfabetização. A escola era caracterizada como uma escola de Educação Infantil e de ensino fundamental de nove anos, entendeu? Não me lembro bem em que ano foi, mas as crianças de seis anos das salas de alfabetização já não pertenciam mais a Educação Infantil. Então é outra irregularidade vivida na escola, pois eles tinham salas de alfabetização aqui. Como a Lei permitia a existência em 2012, eles ficaram desde 2013. A escola ficou realmente de fato só com crianças da Educação Infantil e atendendo só as crianças da pré-escola, que é exatamente o que é instituído como matrícula obrigatória a partir de 2013 [...].

A fala acima expõe os motivos que nortearam a decisão de não mais ter sala de alfabetização e sala do maternal, este último decorrente da ausência de um terceiro profissional de educação. Estas memórias nos remontam passagens vividas no momento de transição que enfrentava a instituição, ressaltando o trabalho realizado pela comissão do Departamento de Educação. Esse novo olhar sobre a rotina da escola e toda a mudança curricular estabelecida causaram significativos estranhamentos à comunidade do entorno, como também as professoras que lá estavam.

A vivência destas novas práticas deu ensejo a produção do novo regimento interno da instituição, que versava sobre os seguintes objetivos:

a) promover o desenvolvimento da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro de uma sociedade; b) estimular o desenvolvimento global da criança respeitando a sua individualidade por meio da promoção de ambientes que favoreçam aprendizagens significativas; c) desenvolver a expressão e a comunicação através das múltiplas linguagens infantis; d) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; e) proporcionar à criança a construção progressiva de segurança, autonomia e identidade da criança; f) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade; g) contribuir para o desenvolvimento profissional dos alunos dos cursos de graduação do Campus III da UFPB (REGIMENTO, 2013).

Os objetivos propostos pelo novo regimento enfatizavam o desenvolvimento das habilidades da criança pequena nos mais diversos contextos e ainda despertavam o desejo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos discentes dos cursos de graduação, entre eles mais especificamente os do Curso de Pedagogia. Este último item representa a mais nova atribuição d’*O Grãozinho*, agora voltado a ser um ambiente de ensino, pesquisa e extensão, espaço de múltiplas atividades docentes.

Para o início do ano letivo de 2013, reformas e adaptações foram realizadas. A exploração das áreas externas e internas da escola fazia parte da nova proposta pedagógica, levando a criança a interagir com outros espaços do campus III.

Os projetos didáticos, modalidade que muitas vezes se confunde com os projetos institucionais – que envolvem a escola toda, tem como principais características trazer situações reais para a sala de aula, a partir de uma situação-problema, além da existência de objetivos mais abrangentes, sejam didáticos (relacionados ao que os alunos devem aprender) ou sociais (vinculados a um produto final). Também dá sentido mais amplo às práticas escolares, pois evita a fragmentação dos conteúdos e torna corresponsável pela própria aprendizagem (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GRÃOZINHO, Triênio 2013-2016: 20).

Judite (2017) vivenciou esse momento de transição e o classificou como “bastante incentivador. Me fez ver o lado positivo de ser professor, de interagir com as crianças, de ser mediador de tudo”. Os trabalhos lúdicos retiram a criança da relação determinista de estímulo-resposta, fazendo-a interagir com seu processo de aprendizagem. Esse novo currículo levou a



gestão a abordar uma prática metodológica diferenciada, integrando os pais no processo de aprendizagem do discente. Sobre essa relação entre a instituição e os pais das crianças, narra a coordenadora:

Inicialmente a gente fez uma reunião e muitos pais não conseguiram entender essas mudanças. Isso foi o primeiro embate. A gente fez uma reunião explicando como seria... muitos pais estavam gostando da mudança outros não! No decorrer do processo os pais começaram a fazer questionamentos e nós começamos a fazer reuniões com esses pais e explicamos todo o processo com eles. Os pais que resistiram e que não concordavam com a proposta a gente insistia, explicando que não era bem assim entendeu. Que nós tínhamos agora crianças de 4 a 5 anos, não tínhamos mais a alfabetização. Então nós não vamos escolarizar as crianças, vamos parar com o processo de escolarização, vamos trabalhar na perspectiva da Educação Infantil para garantir elementos experimentais nas áreas de conhecimento. Isso não quer dizer que as crianças não iam aprender a escrever, mas que o nosso propósito não era alfabetizar (Lia, 2017).

Muitos pais não aceitaram a nova configuração da escola e passaram a retirar seus filhos, principalmente aqueles que eram pais de crianças com a faixa etária dos 5 anos de idade. Neste contexto, estas novas práticas vivenciadas pelas professoras do quadro efetivo eram consideradas “*difíceis de se adequar*” (Judite, 2017).

Entre faltas e licenças, em julho de 2013 as professoras do quadro efetivo decidem se aposentar. Com a solicitação da aposentadoria sugiram a oferta de novas vagas para docentes, mas devido a situação de irregularidade na instituição um novo concurso para o preenchimento dessas vagas poderia ser realizado.

Para a conquista de tal regulamentação, como um colégio de aplicação, seria necessário que *O Grãozinho* atendesse, além da Educação Infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, configurando a oferta de um processo educativo mais abrangente. Estruturalmente e fisicamente ele não poderia assumir tal forma. Assim, versa o Relatório das atividades da comissão de reestruturação do laboratório de ensino *O Grãozinho* (2012-2013:7), que para manter as características de uma “*instituição autônoma que funciona como unidade de ensino da educação básica lotada diretamente no CCHSA, [...] a unidade necessita de funcionários e professores contratados pela instituição via concurso público*”.

Para a continuidade de suas atividades como escola, enquanto ensino regular, *O Grãozinho* necessitava de um corpo docente composto de cinco professores: três docentes para assumirem as salas de aula e dois para atuarem como diretor e coordenador, eleitos por meio de processo eleitoral, conforme estabelece o novo regimento interno (Regimento, Cap.1, Art.10, 2013). Somado a isso existia a necessidade da permanência d’*O Grãozinho* como Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia, uma vez que

A lotação do laboratório de ensino no Departamento de Educação implica no momento, a responsabilidade de pleitear junto a reitoria dessa universidade, em conjunto com a direção do CCHSA, primeiro o reconhecimento da unidade de ensino pela UFPB, por meio da criação de uma resolução que deve ser apresentada ao MEC para que assim a unidade possa ser reconhecida oficialmente como unidade de ensino mantida pelo governo federal (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DA COMISSÃO DE REESTRUTURAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ENSINO GRÃOZINHO, 2012-2013:8)

No entanto, apesar de todos os esforços em busca do reconhecimento da existência da instituição junto a própria UFPB, obteve-se o esclarecimento que as instituições de Educação Infantil são de responsabilidade municipal e que a Universidade não poderia reconhecer e nem regularizar a situação d’*O Grãozinho*, uma vez que também não poderia mais criar unidades de Educação Infantil dentro do âmbito acadêmico. Sobre isto, aponta o Relatório das atividades do laboratório de ensino *O Grãozinho* (2013: 3)

A justificativa do MEC, frente a essa medida, é que no entendimento do ministério a oferta da Educação Infantil deve ser tratada no âmbito da política municipal, que recebe desde o ano de 2007 incentivo do Programa Pro infância, destinados a ampliação dessa oferta nos municípios da federação. [...] No dia quatro do mês de novembro de 2013 a direção do CCHSA encaminhou para o gabinete da reitora um processo solicitando a regularização do funcionamento da unidade de ensino. No documento, anexo III desse relatório, está explicitado elementos desse parecer da comissão que menciona a necessidade a curto prazo de contratação de pessoal a médio prazo e a construção de um prédio denominado no documento como “escola padrão”, para que se atenda os padrões de infraestrutura estabelecido pelo documento intitulado pelo MEC como “Parâmetros de Infra- estrutura para Instituições de Educação Infantil”, publicado no ano de 2006.

O documento que menciona a citação trata-se do Parecer Nº 342/13, enviado pelo CCHSA ao chefe de gabinete da reitoria. A resposta recebida ao pedido de legalização do funcionamento da instituição junto ao Gabinete da Reitora foi que é “*de ordem ao CCHSA para planejar, programar e executar as suas atribuições dentro de sua matriz orçamentária/recursos*” (Relatório das Atividades do Laboratório de Ensino Grãozinho, 2013:4). Em detrimento a esta resposta e em torno das



incertezas que vivenciam a instituição, principalmente junto ao processo de aposentadoria das professoras efetivas de carreira EBTT, ficou definido em reunião colegiada a suspensão das aulas.

Para o ano de 2014 ficou acordado na reunião que o laboratório de ensino O Grãozinho funcionará com o atendimento a comunidade acadêmica e comunidade externa pelas ações de pesquisa, extensão e ensino com o funcionamento da brinquedoteca que garantirá a permanência do atendimento a criança e a formação inicial de estudantes das licenciaturas, da oferta de formação de professores da rede municipal e estadual da região, bem como o funcionamento do grupo de estudo e pesquisa intitulado Currículo e Prática Educativa (Relatório das Atividades do Laboratório de Ensino Grãozinho, 2013: 5).

Diante disso, nasce um novo ambiente, com vistas a propiciar um contexto aberto a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão, garantindo o atendimento a criança pequena por meio da Brinquedoteca e das atividades não formais. Seria o nascer de um novo broto, que por meio de uma virada identitária daria ‘outras’ e ‘novas’ configurações a’O Grãozinho. Essa nova florada perpassa a semeadura de diversas práticas educativas, assim definidas:

O Laboratório de Ensino O Grãozinho no ano de 2014 contemplou atividades de ensino, pesquisa e extensão, configuradas nas seguintes ações: grupo de pesquisa Currículo e Práticas Educativas, formação de estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado a CAPES. Funcionamento da Brinquedoteca e do Polo Arte na Escola, com atendimento a comunidade externa, vinculado as ações lúdicas e de expressão da arte na infância, envolvendo um público de estudantes da educação infantil e ensino fundamental, bem como proporcionando formação continuada a professores desses níveis da educação básica da região. O laboratório ainda funciona como espaço para realização de aulas práticas de componentes curriculares do curso de Pedagogia (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO LABORATÓRIO DE ENSINO GRÃOZINHO, 2014:1)

A citação acima define as novas atividades desenvolvidas pel’O Grãozinho com o fim das aulas regulares em 2013. Funcionando agora apenas como Brinquedoteca, mas ainda intitulado como Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia, O Grãozinho, passa a ser um efetivo laboratório de ludicidade. Como brinquedoteca “[...] desenvolve atividades relacionadas ao brincar na infância e constitui-se como espaço de formação inicial e continuada de professores, especificamente para a formação do pedagogo (a)” (BARBOSA et al, 2016:1). E atende “[...] grupos de crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental das escolas da região” (idem).

Esse passeio pelo passado proporcionado pelas memórias de nossos colaboradores, bem como pelos documentos históricos aqui trazidos, nos permitiu dar a’O Grãozinho a notoriedade antes não vista. Compreender suas facetas históricas e entender seu momento de transição nos leva a refletir sobre as difíceis relações travadas por ele (e nele) em sua atuação como uma instituição educativa em Bananeiras.

Esta nova configuração que tomou a instituição foi uma oportunidade ímpar de mantê-la aberta, como também ‘viva’ e ‘existente’ nos âmbitos legais do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA da UFPB. Para Lia (2017), “a transição não foi bem uma transição, foi uma instituição mesmo. Se ele não ia mais funcionar como escola, fechado é que não podia ficar”. O que se pode ver hoje - no cotidiano da instituição - é o que denominamos de “nova florada”, isto é, uma fase em que O Grãozinho modifica sua atribuição sem perder sua finalidade. Ele continua aberto a trabalhos pedagógicos e a educação infantil, a partir de novas configurações lúdicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jeorgena Silva [et al]. **A Compreensão do Brincar na Infância como Constituinte da Prática Docente.**

CONEDU, 2017. <Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID7479_15082016191044.pdf >. Acesso em: 13/07/2019.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral e narrativa:** tempo, memória identidades. História oral, V. 6. 2003. (p.9-25).

FARIA FILHO, Luciano. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. IN BENCOSTTA, M. L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas.** Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. (p.193-211).



MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

RAUUP, Marilena Dandolini. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas. vol. 25, n.86, p.197-217, abril de 2004.

RAUUP, Marilena Dandolini. A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. 2002. Pag.142. **Dissertação** (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SANTOS, Wanderléia Farias. Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras-PB (1960-1970). 2014. Pag. 166. **Dissertação** (Programa de Pós Graduação em Educação).Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. In NASCIMENTO, M. I. [et al]. (org.). **Instituições escolares no Brasil**. Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Manoel Luiz. **História do Patronato ao Colégio Agrícola nos seus 90 anos**. 2º ed. Bananeiras-PB, 2014.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS:

BRASIL. Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 93.408, de 10 de outubro de 1986. Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 977, de 10 de novembro de 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Unidade de Educação Infantil “O Grãozinho”**. Triênio 2013-2016.

REGIMENTO. **Interno da Escola de Educação Infantil “O Grãozinho”**. Bananeiras: UFPB, 1986.

REGIMENTO. **Interno da Unidade de Ensino Infantil “O Grãozinho”**. Bananeiras: UFPB, 2013.

RELATÓRIO. **Das atividades da comissão de reestruturação do laboratório de ensino Grãozinho**. Bananeiras: UFPB, 2012-2013.

RELATÓRIO. **Das atividades do laboratório de ensino Grãozinho referente ao período de setembro a dezembro**. Bananeiras: UFPB, 2013.

RELATÓRIO. **Das atividades do laboratório de ensino Grãozinho**. Bananeiras: UFPB, 2014.

VIGARELLO, G. *Le Corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Delarge, 1978.



PEDAGOGIAS DO TEMPO: O JORNAL *A IMPRENSA* SOB A DIREÇÃO DO PADRE LUÍS GONZAGA DE OLIVEIRA (PARAÍBA, 1952-1965)

PEDAGOGÍAS DEL TIEMPO: LA REVISTA DE PRENSA DEL DIRECTOR DEL PADRE LUÍS GONZAGA DE OLIVEIRA (PARAÍBA, 1952-1965)

PEDAGOGIES OF THE TIME: THE JOURNAL THE PRESS UNDER THE DIRECTOR OF FATHER LUÍS GONZAGA DE OLIVEIRA (PARAÍBA, 1952-1965)

MENESES, JOEDNA REIS DE

Doutora em História - UFPE; Professora do Departamento de História da UEPB

CABRAL, JÚLIO CÉSAR MIGUEL DE AQUINO

Mestrando em História - UFCG

RESUMO

Os historiadores não são os únicos a inventar o passado. Esse, na verdade, é fabricado, cotidianamente, nos telejornais, nas redes sociais digitais, nos periódicos e etc. Além dos muros do saber historiográfico, diversas outras instituições gozam do privilégio de dizer o passado e de instaurar formas de pensar o tempo pretérito. Essas instituições elaboram, enfim, “pedagogias do tempo”. Esse texto tem como objetivo analisar as imagens do passado gestadas a partir de uma instituição jornalística, o jornal católico *A Imprensa*, entre os anos de 1952 e 1965. A proposta é também a de analisar como o discurso do padre Luís Gonzaga de Oliveira se institucionalizou através das páginas do Jornal *A Imprensa*.

PALAVRAS CHAVE: Jornal, Memória, Tradição.

RESUMEN

Los historiadores no son los únicos que inventan el pasado. Este, de hecho, se fabrica, a diario, en telediarios, redes sociales digitales, publicaciones periódicas, etc. Además de los muros del conocimiento historiográfico, varias otras instituciones disfrutan del privilegio de contar el pasado y establecer formas de pensar sobre el tiempo pasado. Finalmente, estas instituciones elaboran “pedagogías del tiempo”. Este texto tiene como objetivo analizar las imágenes del pasado generadas a partir de una institución periodística, el diario católico *A Imprensa*, entre 1952 y 1965. La propuesta es también analizar cómo se institucionalizó el discurso del padre Luís Gonzaga de Oliveira a través de las páginas del diario *A Imprensa*.

PALABRAS CLAVE: Periódico, Memoria, Tradición

SUMMARY

Historians are not alone in inventing the past. This one, in fact, is manufactured daily on TV news, digital social networks, periodicals and so on. Beyond the walls of historiographic knowledge, many other institutions enjoy the privilege of telling the past and establishing ways of thinking the past tense. These institutions elaborate, finally, “pedagogies of time”. This text aims to analyze the images of the past gestated from a journalistic institution, the Catholic newspaper *The Press*, between 1950 and 1962. The proposal is also to analyze how the speech of Father Luís Gonzaga de Oliveira was institutionalized through the pages of the Newspaper *A Imprensa*

KEYWORDS: Newspaper, Memory, Tradition

INTRODUÇÃO

Os historiadores não são os únicos a inventar o passado. Esse, na verdade, é fabricado, cotidianamente, nos telejornais, nas redes sociais digitais, nos periódicos e etc. Além dos muros do saber historiográfico, diversas outras instituições gozam do privilégio de dizer o passado: de instaurar formas de pensar o tempo pretérito, de elaborar, enfim, “pedagogias do tempo”¹. Essas narrativas sobre o passado que circulam, cotidianamente, no meio social “[...] *exercem funções pedagógicas tão importantes quanto as daquelas narrativas que circulam no espaço circular [...]*” (ALBUQUERQUE JR., 2013: 150). Narrativas que, muitas vezes, seduzem mais leitores do que os textos historiográficos. Isso porque se apropriam de imagens, de corpos, de cores, coisas que, ainda hoje, soam sacrílegas para alguns historiadores. Consideramos crucial investigar esse saber que se produz nas margens da disciplina histórica. Diante disso, esse texto tem como objetivo analisar as imagens do passado gestadas a partir de uma instituição jornalística, o jornal paraibano *A Imprensa*, entre os anos de 1952 e 1965².

Durante boa parte do século XX, o jornal *A imprensa* ocupou um lugar de destaque entre os periódicos paraibanos. Criado em 27 de maio de 1897 pelo primeiro arcebispo da Paraíba, Dom Adauto Aurélio Miranda Henriques, o jornal esteve ligado, desde o seu nascimento, à instituição eclesiástica (ARAÚJO, 1986). Alinhado aos interesses da Igreja católica, buscou instituir, ao longo dos anos, normas e maneiras “cristãs” de se viver. Nesse sentido, o *A imprensa* protagonizou verdadeiras cruzadas contra o que chamava de “crenças heréticas”, a exemplo do protestantismo, espiritismo e a maçonaria (JUNIOR, 2015). Além disso, a partir dos anos 30 do século passado, o jornal direcionou sua energia para o combate ao “perigo vermelho que ameaçava as crenças cristãs e a ordem social.” Durante a sua trajetória, o jornal interrompeu durante algum tempo as suas atividades³.

Em 1952, o padre Luís Gonzaga de Oliveira assumiu a diretoria do jornal. O diretor anterior, Monsenhor Odilon Alves Pedrosa, foi afastado do cargo devido a uma divergência com José Américo de Almeida (ARAÚJO, 1983). O novo diretor do jornal era filho de donos de engenho, admirador incondicional da chamada “revolução de 1930” e alinhado a ala conservadora da Igreja Católica. Além de dirigir e escrever no *A Imprensa*, o padre Luís fez parte da Academia Paraibana de Letras (APL) e ministrou aulas na Universidade Federal da Paraíba. Sob a sua direção, o jornal católico continuou, assiduamente, a sua campanha anticomunista. Além disso, nesse mesmo período, o jornal passou a publicar, com frequência, narrativas memorialísticas, textos que davam visibilidade a determinadas imagens do passado paraibano, ligadas, majoritariamente, ao espaço agrário. Essas narrativas instauraram formas saudosistas de se pensar o tempo e a história.⁴

As memórias publicadas no referido jornal, construíram, em seu presente, um lugar para o passado. Forjou-se um tempo pretérito que, em linhas gerais, caracterizava-se pela convivência harmoniosa entre trabalhadores e patrões. Luís G. de Oliveira fabrica, em suas narrativas, modelos de trabalhadores obedientes, passivos e acomodados com as estruturas sociais. Pessoas que não questionavam seus papéis sociais e que, como esperança de dias melhores, tinham apenas a fé em Deus e na consciência cristã do patrão. Tudo isso era apresentado pelo autor como algo dado, fruto de sua observação

¹ Utilizado o termo “pedagogias do tempo” no sentido de práticas discursivas que evidenciam dadas formas de se relacionar com o tempo. Discursos que “[...] favorecem a subjetivação de dados cronotopos, ou seja, maneiras de se conceber o tempo e dados regimes de historicidade, ou ainda, dada maneira de se conceber o histórico, a história e a narrativa do histórico” (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 150).

² As narrativas memorialísticas analisadas nesse trabalho foram escritas por Luís Gonzaga de Oliveira e publicadas no jornal *A Imprensa* entre os anos de 1948 e 1965, enfatizamos, porém, os anos em que Luís G. de Oliveira dirigiu o jornal mencionado: 1952-1965. Posteriormente, esses textos foram reunidos, organizados e publicados nos livros *Quadros de minha infância* (1958) e *Figuras e paisagens* (2016). Esse último, apesar de organizado parcialmente pelo autor, só foi publicado 45 anos após a sua morte.

³ Em 1942, por exemplo, o jornal foi fechado pelo então interventor Ruy Carneiro, reabrindo somente nos anos 50, sob a direção do Monsenhor Odilon Pedrosa (ARAÚJO, 1986).

⁴ A relação do sentimento de saudade com as noções de tempo foram devidamente analisadas por Durval Muniz Jr em seu texto *Os tempos de uma saudade: as reflexões sobre a noção de tempo no saudosismo português*, texto que integra o livro *Heterocronias: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos*, organizado por Marlon Salomon. No texto referido, o autor escreve: “O ato de sentir saudade já implica de saída a relação entre pelo menos duas temporalidades: entre o tempo que é lembrado e do qual se sente saudade e o tempo em que esse outro tempo é lembrado, o tempo em que se sente saudade, entre o tempo lembrado e o tempo da lembrança, portanto entre um passado e um presente”. (ALBUQUERQUE JR, 2016).



sincera e despreziosa. Articula-se, assim, um ponto de fuga em relação aquilo mesmo que permite a invenção do passado: os tropos linguísticos que, tendo como característica básica o desvio de sentido, possibilita a construção de significados para a nossa experiência empírica (WHITE, 2014). A visível tara do literato paraibano em falar em nome de uma realidade passada, mal esconde o seu desejo de dominar os corpos e de instituir verdades sobre os modos de se viver.

O emergir de uma subjetividade saudosista

Os discursos saudosistas emergiram, ao longo da história, em temporalidades marcadas por mudanças bruscas nas estruturas sociais. Períodos marcados por fortes transformações culturais. Como nos ensinou Durval Muniz (2013), os grupos sociais afetados negativamente por essas mudanças, em alguns casos específicos, assumiram posturas críticas em relação ao presente ao mesmo tempo em que, nostalgicamente, forjaram um tempo pretérito harmonioso: tempo de ouro que contrastava com o presente em ruínas. Ruínas deixadas por um tempo inexorável. Tempo que, como um vendaval impiedoso, sempre acaba bagunçando os lugares estabelecidos, as tradições consagradas, os monumentos humanos. Tempo marcado pelas mudanças, pelas rupturas, pela troca dos “regimes de verdade”, pelo emergir de novas formas de se experienciar o tempo e pela derrocada das “[...] formas tradicionais de organização social, de valores, costumes, sociabilidades e sensibilidades” (ALBUQUERQUE JR., 2013:119).

Nas primeiras décadas do século XX, por exemplo, percebe-se a emergência de discursos saudosistas no Brasil. Esses discursos, em sua maioria, foram proferidos por intelectuais descendentes das elites agrárias. Discursos, segundo Durval Muniz (2013), impulsionados pelo ressentimento diante de uma sociedade que valorizava cada vez menos os antigos signos de poder. Sociedade que se urbanizava, trocava o campo pela cidade, trocava o império simbolizado por uma figura paterna por uma república representada por uma mulher. Metáfora de uma sociedade que se afeminava; que se tornava uma maquinaria produtora de subjetividades sensíveis, frágeis, afastadas da vida rude do campo. Uma sociedade em que os lugares sociais, antes bem delimitados, ficavam défcies de identificar: “[...] *O que parecia ordenado, estático, imóvel, certo, inquestionável começa a se mover para contestar a ordem anterior. Os homens e as mulheres não eram mais os mesmos*” (ALBUQUERQUE JR., 2013:31).

Luís G. de Oliveira, o diretor do jornal *A Imprensa* entre os anos de 1952 e 1965, cresceu sob o signo de uma sociedade que se metamorfoseava. Nascido em 1915, o literato paraibano passou os primeiros anos de sua infância no engenho de seus pais. Em 1928, ingressa no seminário arquidiocesano da Paraíba, afastando-se, assim, do espaço rural. Esse primeiro afastamento do engenho marca a vida de um homem que vai dedicar grande parte de sua produção intelectual à busca por um passado perdido. O papel de intelectual que conquista e que lhe permite enunciar a sua saudade de um tempo ideal, denuncia, também, a impossibilidade de vivenciar esses ideais em seu presente. Sua trajetória enquanto escritor, talvez, seja resultante do coito entre o descontentamento com o passado que não pode se fazer presente e o encanto pela possibilidade de materializar suas memórias em narrativas. Os seus textos carregam os traços do dilaceramento de um sujeito que se vê diante de uma forma de organização social diferente daquela que vivenciou durante a sua infância e que, por esse motivo, busca, desesperadamente, juntar os cacos de um passado que se esvaiu.

O literato paraibano acompanhou, ao longo de sua vida, a desestruturação de uma dada forma de organização social. Sua escrita parece tentar preencher esse espaço vazio deixado por um passado que não consegue mais tocar, um passado que escorregou de suas mãos. Ela marca um contraste entre a vida do engenho; das falas; das risadas dos matutos; das ordens de seu pai; dos rios, das manhãs bucólicas e a morte que sente pairar sobre tudo aquilo que amou. As suas memórias ganham contornos necrológicos. Luís G. de Oliveira dedica muito de seus textos às pessoas que conheceu na infância e que estavam, pouco a pouco, desaparecendo, sob a ação destrutiva do tempo. Essas pessoas encarnavam o próprio passado, eram testemunhas vivas de um tempo que se afastava se distanciava cada vez mais. Eram, também, exemplos a serem seguidos por uma juventude decadente, que não sabia aprender com o passado. Na conferência intitulada “O padre Emídio Fernandes e o seu tempo” ministrada pelo padre Luís G. de Oliveira no ano de 1949, o autor profere as seguintes palavras:

Não podemos relegar a um plano inferior a dedicação de nossos antepassados, no trabalho de construção que empreenderam, em favor do progresso da terra. O exemplo que legaram às gerações posteriores, deve ser pacientemente estudado e meditado, para que o ritmo de empreendimentos não sofra diminuição, ou mesmo interrupção, que significa o golpe mais trágico na história de uma comunidade. Deve ser nos alicerces preparados pelos homens de projeção que por aqui já passaram, deixando o traço inapagável de suas realizações, que nos devemos firmar, levados pelo idealismo de continuar o que eles deixaram, como obra que desafie a ação destruidora do tempo (OLIVEIRA, 1955: 215).



É possível perceber a sua preocupação com a história, mais especificamente com a mudança na forma como os homens estavam se relacionando com o passado. Para o autor, cada geração estava em dívida com aquela que lhe antecedeu, isso por que foi a partir das experiências pretéritas que se constituiu aquilo que chamamos presente. Podemos perceber uma percepção de história que privilegia o acúmulo de experiências e, ainda mais importante, o uso que as gerações mais jovens podem fazer dessas experiências. O passado é a terra que escondia em si um grande tesouro, restava aos jovens escavar e tirar proveito dessa herança. Assim, se fechava a cadeia que unia o passado ao presente. Desta forma, também, combatia-se o inimigo de todos os mortais: o tempo.

Para expressar esse tempo contínuo, sem rupturas entre uma geração e outra, o padre Luís G. de Oliveira evocava a imagem da árvore⁵. A árvore, em seus textos, parece denotar uma relação com um tempo marcada pela estabilidade, pela fixação em um lugar determinado. Tentativa de se enraizar no solo, amenizando, assim, a violência do tempo. Esse aspecto destrutivo do tempo, provavelmente, intensificou-se com a morte de seu pai, Bellarmino Augusto de Oliveira. Em seus textos, percebe-se o desejo de fazer falar novamente a boca paterna: verbo que, para ele, organizava e sustentava toda a vida no engenho. Engenho esse que também estava em ruínas, sombrio feito uma cacumba. O tempo havia levado os homens e as coisas. Nesse sentido, é compreensível a grande admiração que o padre tinha pelos textos de José Lins do Rego. O passado dos engenhos, de repente, estava diante de seus olhos. Foi, talvez, a partir desse contato que lhe sucedeu a ideia de que a escrita poderia recompor aquilo que foi destruído pela passagem do tempo.

Quando ocupa o cargo de diretor no jornal *A Imprensa*, Luís G. de Oliveira encontra, enfim, a oportunidade de se projetar no cenário intelectual paraibano. Lugar, institucionalmente autorizado, que permitiu a construção de imagens sobre o passado. Espaço que lhe possibilitou colocar em prática as suas “pedagogias do tempo”, responsáveis por educar temporalmente os sujeitos sociais, contribuindo, assim, para a formação de subjetividades saudosistas. Em um período em que a disciplina histórica, no estado da Paraíba, galgava seus primeiros passos, o passado enunciado no jornal por meio de narrativas memorialísticas se apresentava como um poderoso dispositivo de subjetivação. Essas narrativas à medida que construíam um tempo de ouro acabavam por fabricar, também, um presente degenerado, estranho, repletos de sujeitos incapazes de seguir os bons exemplos deixados pelos antepassados.

Luís G. de Oliveira, em suas narrativas, exterioriza o descontentamento diante de uma organização social em que, cada vez mais, reivindicava-se o direito de igualdade entre os sujeitos. Não apenas uma igualdade abstrata advinda de uma moral cristã, mas uma liberdade forjada na luta, no grito e na rebeldia. Ao invés de esperar a bondade e a boa consciência dos patrões, como podemos ver em diversas edições do jornal *A Imprensa*, os trabalhadores tomaram as palavras, organizaram-se em torno de sindicatos e movimentos sociais - a exemplo das ligas camponesas⁶. Ao invés de esperar a boa vontade dos latifundiários, os trabalhadores rurais passaram a protagonizar a luta por direitos trabalhistas e melhores condições de vida. Os sujeitos passaram a reivindicar novos espaços. Em 1962, o periódico católico publica um texto em que se percebe o estranhamento de um grupo social diante de sujeitos, historicamente marginalizados, que desejavam ocupar lugares, tradicionalmente, ocupados por membros de uma elite econômica:

É uma senhora honrada, muito bem. [...] Mas daí tirar a conclusão de que ela merece representar a Paraíba, na assembleia Estadual, não entra na cachola de ninguém. De nenhum cidadão de médio esclarecimento. Só o fato de ser ela registrada num partido, para sufrágio de uma eleição, é um decesso para nós. Não há dúvida. A Paraíba de Epitácio Pessoa, Castro Pinto, José Américo passa a falar por uma criatura que sequer perdeu o linguajar sáfaro do meio rural? (A IMPRENSA, 9 de set. 1962).

A “senhora honrada” citada pelo Padre Luís G. de Oliveira é Elisabeth Teixeira, viúva de um dos líderes das ligas camponesas de Sapé, Joao Pedro Teixeira, cruelmente assassinado em 1962. O discurso citado é, nitidamente, marcado por um estranhamento: como uma mulher pobre, oriunda do campo, pode ocupar um cargo político? A simples possibilidade de disputar o cargo adquire tons de ultraje, quase um crime contra a política paraibana: política de homens, tendo em vista a lista de sujeitos que o autor enumera. É curioso perceber como o autor que tanto admira a literatura regionalista - literatura essa que tem como uma de suas marcas o uso de uma linguagem que tenta se aproximar da língua falada pelos “tipos regionais” - agora coloque como um dos empecilhos à candidatura de Elisabeth o seu “linguajar sáfaro do meio rural”. Mas não se apressamos em ver contradição nisso, afinal, não se trata, especificamente, da linguagem, mas do lugar em que ela pode ou não ser utilizada.

⁵ Ver: “O velho cedro da montanha”, “O último adeus ao velho cedro da montanha” e “Depois...”, Assinados sob o pseudônimo “O. Serrano”, os três textos marcam a fase inicial do autor no periódico católico *A imprensa*. Todos os textos citados nessa podem ser encontrados no seu livro póstumo “Figuras e paisagens” (2016).

⁶ O movimento que ficou conhecido como “Ligas camponesas” organizado no engenho Galileia em Pernambuco na década de 40 do século XX e, posteriormente, organizado, também, pelos agricultores da cidade de Sapé ilustram bem esse momento de lutas protagonizadas pelos trabalhadores rurais (PESSOA, 2015).



Discurso de interdição: as palavras do padre evidenciam a vontade de silenciar uma voz que deseja fazer-se ouvir em outros lugares. Na leitura do padre Luís G. de Oliveira, a ação de Elisabeth Teixeira soou herética. Blasfêmia de uma mulher que desejava falar em nome de uma Paraíba que, tradicionalmente, era falada pelo “falo”, pelas bocas dos homens. A candidatura de uma mulher, nesse sentido, foi entendida como uma intromissão inaceitável, incompressível, absurda. No mesmo texto, o padre Luís escreve: “[...] *está fácil ver se ainda estamos parecidos com a criança, sob a tutela de uma ama qualquer [...] Ou se queremos ser uma comunidade plenamente esclarecida [...]*” (A IMPRENSA, 9 de set. 1962). A metáfora faz uso da imagem da ama de leite, mulheres escravizadas que amamentavam as crianças oriundas das famílias ricas. Apesar de se tratar de uma candidatura a um cargo público a presença de Elisabeth Teixeira na política é pensada pelo autor a partir de uma função que está ligada ao doméstico e à maternidade.

A partir do ressentimento provocado por uma sociedade que não mais corresponde às suas expectativas, Luís G. de Oliveira focaliza em um tempo áureo, agrário e de lugares sociais bem definidos. O passado parece ter servido de âncora para um sujeito que se sentia desenraizado, desconstruído. Com a perda de um passado idealizado era preciso fabricar outro. Fabricação que, apesar de banhada com o frágil verniz da neutralidade, baseou-se na defesa apaixonada por uma determinada forma de organização social e, conseqüentemente, na interdição de outras. Analisamos em seguida o passado que foi impresso nas gráficas do jornal *A Imprensa*.

A produção de um tempo áureo

Nas narrativas memorialísticas que aqui analisamos, o engenho aparece como o grande modelo de organização social em que prevalece a harmonia entre os sujeitos e as coisas. Tudo em seu lugar, como um grande jardim suspenso. O passado é fabricado sob o prisma da imobilidade. O velho, dono do engenho, sempre ocupado por sua função de administrar o engenho e os trabalhadores tendo, durante toda a sua vida, as fronteiras do engenho como limites de suas próprias vidas. O senhor de Engenho, o velho Basílio, era a grande coluna que sustentava toda essa estrutura. Homem fincado na terra como uma raiz e que se dedicava por inteiro às tarefas do campo, à manutenção do engenho e de toda vida que ali rodeia. O senhor de engenho, também, caracterizava-se por sua forte consciência cristã, o que o torna responsável por levar seus trabalhadores ao seio da igreja, não permitindo, assim, a libertinagem. Estava sempre em estado de vigilância.

No passado fabricado pelas mãos do literato paraibano, existia um respeito quase religioso pelo senhor de engenho. Os trabalhadores não ousavam questionar os seus mandos, suas ordens, suas vontades. Todos aceitavam o seu lugar de subordinados. Dirigiam-se a ele sempre com a cabeça baixa, com a voz mansa de quem reconhece, naturalmente, o lugar de autoridade ocupado pelo patrão. Diante da presença do velho Basílio, os trabalhadores se silenciavam, paravam as brigas, interrompiam os jogos. O patrão, também representava a justiça: os conflitos do engenho, inclusive os familiares, eram levados à casa grande para serem resolvidos pelo velho. Tudo orbitava em torno do senhor de engenho e esse, por sua vez, lançava seu olhar vigilante sobre tudo. Pouco descansava. Acordava cedo e se alimentava rápido para não perder o tempo que podia dedicar ao engenho. Raramente se ausentava de sua propriedade rural.

Essa tentativa de construir um senhor de engenho telúrico, apaixonado pela terra, só pode ser entendida se levarmos em consideração, também, o conjunto de textos escritos pelo mesmo autor em que os proprietários de terra são, pelo menos em parte, responsabilizados pela subversão dos trabalhadores rurais. O autor critica o fato de muitos donos de terra do interior se afastarem de suas propriedades rurais, procurando residir na capital e deixando seus negócios sob a administração de outras pessoas: “*O proprietário rural, lá na interior, precisa manter o contato direto com os trabalhadores, que lhes prestam muita ajuda. Um contato mais amplo, mais expressivo, para que possamos manter, melhor, o espírito da região [...]*” (A IMPRENSA, 7 de out. 1962). Na opinião do padre Luís G. de Oliveira, ao perder contato com seus trabalhadores, os patrões impossibilitavam o fortalecimento dos laços fraternos e, conseqüentemente, facilitavam o desencadear de revoltas.

Em um presente marcado pelo desejo de mobilidade, inventa-se um passado em que os sujeitos viviam sempre nos mesmos lugares, cumprindo os mesmos papéis dia e noite, durante toda a vida. Não apenas os patrões, mas também os trabalhadores. Os trabalhadores do engenho começavam a labutar no campo muitos jovens, incentivados pelos pais. Cresciam com o gosto pelo trabalho agrícola, indiferentes às condições climáticas e às durezas do ofício. Cada sujeito tinha uma função no microcosmo do engenho: o carreiro, o destilador, o vaqueiro, entre tantas outras. Todos vestiam as roupas do ofício de maneira que, com o passar do tempo, identificavam-se completamente com a função exercida. Sentiam orgulho de servir ao patrão e ao engenho. Eram trabalhadores, politicamente, passivos: não reclamavam; não reivindicavam; não se revoltavam. Confiavam plenamente na justiça do dono do engenho a quem respeitavam, incondicionalmente.



O engenho, e o seu dono, era o lugar de proteção do qual os trabalhadores não desejavam sair. Os limites do engenho era também o limite de suas expectativas. Os trabalhadores só eram apartados da terra quando se uniam completamente a ela: morrendo. Os sujeitos que habitavam esse passado impresso nas páginas do *A Imprensa*, não eram enraizados no mesmo lugar apenas no sentido espacial, mas também no sentido de serem subjetividades marcadas pelo desejo de continuidade, de fixidez, de constância. Sujeitos, a exemplo do coronel Joaquim Pereira de Castro, que “preferiram quebrar a torcer”, metáfora, visivelmente, fálica que apresenta um modo de ser homem marcado pela rigidez: homens eretos, duros, inflexíveis. Homens que temem o amolecimento de si e de sua fala. Homens que eram sempre os mesmos, cujos caracteres eram imunes à passagem do tempo. Sujeitos de uma única palavra, que não mudavam de opinião depois de expressá-la. Homens que são apresentados como resquícios raros de um passado perdido. Se os homens desse passado ideal eram marcados pela rigidez de caráter, as mulheres eram, por seu turno, associadas à doçura, à mansidão e, sobretudo, à maternidade.

Podemos perceber essa associação entre as mulheres e a maternidade em uma homenagem póstuma à Nevinha Raposo, uma das primeiras professoras do padre Luís G. de Oliveira. A narrativa chama atenção para o fato de que ela dedicou a sua vida integralmente à educação. Mulher que exerceu o magistério como uma “*grande mãe que cuida de seus filhos*”. Dotada de um grande sentimento materno, ela exercia a autoridade com doçura, “[...] *sem gritos nem muita zuada. [...] falava regularmente [...]*”. Percebe-se, na narrativa, a exaltação de certas características: a capacidade de conter, por exemplo, determinados afetos: silenciamento de determinadas emoções, como a irritação, que podiam se tornar visíveis com o levantar da voz. Irritação que poderia macular a doçura da mulher. O baixar a voz, evitando a “zuada”, pode ser entendido como uma forma de autocontrole que, entre outras coisas, objetiva calar determinadas emoções que não se enquadram no ideal de mulher que o jornal *A Imprensa* desejava evidenciar. Às mulheres cabia o papel de mães e, conseqüentemente, de cuidar dos filhos, prepará-los para a vida em sociedade.⁷

Além de demarcar o lugar que cada sujeito ocupava no passado, as memórias divulgadas no *A Imprensa* também repetiam constantemente o discurso de que os trabalhadores desse passado áureo eram sujeitos ingênuos e supersticiosos. Pessoas de espírito raso. Sujeitos incapazes de organizar suas próprias vidas e que, por isso, necessitavam da tutela do senhor de engenho. Desse modo, o discurso institucionalizado do Padre Luís G de Oliveira foi construído tomando a noção de tradição. A tradição busca fornecer um caráter estático às coisas e é neste sentido que ela foi utilizada nas palavras cristalizadas do Padre no Jornal *A Imprensa*. Porque esse jornal, como toda instituição, existe para conservar, para preservar a ordem pré-estabelecida, para garantir as convenções que ele próprio ajudava a “institucionalizar”.

Assim, os discursos e inventam tradições circulam entre as pessoas e os tempos utilizando a memória na “evocação” de um passado que consiga, ou pelo menos tente, tornar-se eterno.

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM; RANGER, 1997: 9).

Com a invenção das tradições, os trabalhadores do engenho temiam as forças da natureza e acreditavam em mundo regido por forças ocultas. Havia a crença inabalável no poder taumaturgo dos santos. Diante da multiplicidade de práticas religiosas, apenas um elemento fornecia unidade a todas as pessoas do engenho: a fé católica. O catolicismo seria, pois, a borracha que apagava as divergências e que construía um sentimento de pertencimento a uma comunidade. Constrói-se um discurso que, entre outras coisas, infantiliza o “povo” – suposta unidade de onde emanava uma cultura original. Em um presente em que os trabalhadores buscavam, cada vez mais, protagonizar as lutas em prol de seus interesses, ensina-se um passado cheio de trabalhadores ingênuos, supersticiosos e dependentes.

Diante de um presente conflituoso, inventa-se um passado em que prevalecia o espírito comunitário. Não apenas entre os vivos, mas também entre os mortos. Cada geração respeitava o saber construído pela geração anterior, saber oriundo das experiências cotidianas. Essas experiências eram transmitidas a partir da oralidade. Às sombras das árvores, rememoradas pelo padre, os sujeitos aprendiam sobre o passado. As árvores eram lembradas pelo literato paraibano como espaço de iniciação ao passado da comunidade. Espaço de aprendizado. Uma pessoa mais velha iniciava uma mais jovem nas histórias dos antepassados. Essa associação entre o primeiro contato com o passado da comunidade a as árvores pode ser um dos motivos que explique o porquê do padre Luís se referir ao “Velho cedro da montanha” - árvore

⁷ Em 1961, Luís G. de Oliveira escreveu um texto intitulado “O dever das mães” em que defende a necessidade das mães se unirem para combater às más influências que atuam sobre os jovens: “filmes impróprios, literatura indecente e etc.” Chama-nos atenção o fato de que, em nenhum momento do texto, o autor evoca a imagem do pai enquanto responsável, também, pela educação dos filhos. (*A Imprensa*, 28 de maio de 1961).



do engenho em que nasceu - como um elo de coesão entre as gerações. O aprendizado a partir da narração de histórias só era possível porque se vivenciava o tempo de uma maneira diferente. Existia tempo para contar e ouvir:

Para nós era uma delícia ouvir as crônicas de viagens, que alguns dos trabalhadores do engenho faziam, aos sábados, antes de começar a conta. Às vezes falavam sobre os engenhos do brejo, as condições de serviço por lá e o regime dos patrões, na gerência da indústria canavieira. E por vezes contavam histórias visivelmente exageradas [...]. Na realidade, porém, não era aquilo que se dizia; estavam fazendo romance, fazendo situações impossíveis, para entreter o tempo, enquanto chegava a hora da conta (OLIVEIRA, 2016:s/p).

As narrativas memorialísticas constroem um passado em que era possível interromper, provisoriamente, as atividades trabalhistas para, embaixo da sombra de alguma árvore, tomar um “Melaço” com os companheiros da Labuta. Passado em que, nas pausas do trabalho, era possível jogar, mesmo a contragosto do dono do engenho que repugnava esses “passatempos mundanos”. O passado era pensado como uma organização temporal mais flexível, menos disciplinada: Não com menos trabalho, mas com maiores possibilidades para uma história, uma fofoca, um jogo, um lanche. Passado, enfim, em que se tinha tempo para ouvir e para contar. Ouvir, por exemplo, a história dos lobisomens que rondavam o engenho. Ouvir histórias de outros engenhos, dos “heroísmos sertanejos”, de outros donos de engenho do brejo. Essas histórias, nas memórias do escritor paraibano, tornavam-se janelas para o mundo além das fronteiras do engenho, para alguns a única maneira de burlar os limites espaciais que a condição de trabalhador de eito imponha.

Esse tempo não mais existia. O engenho havia perdido as cores, tornando-se ruínas. As velhas árvores seculares tinham sido derrubadas. O tempo de ouro tornou-se apenas um lampejo distante: faíscas que chegavam apagadas no presente. O passado impresso nas páginas do *A Imprensa* não tinha apenas o aspecto deslumbrante, mas também decadente. Narrava-se o apogeu dos sujeitos, mas também suas fragilidades advindas com a passagem do tempo. A velhice chegava e com ela a doença. Largavam-se os instrumentos de trabalho, perdia-se a vitalidade e, por fim, os sujeitos eram tragados pela morte. Depois disso, essas pessoas tornavam-se modelos para os vivos.⁸ Mas era inútil deixar exemplos para uma sociedade que se mostrava incrédula com relação aos saberes da experiência. Luís G. de Oliveira parece se rebelar contra a perda da autoridade do passado. Passado que não mais ditava, inexoravelmente, a posição dos sujeitos no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens do tempo que carregamos conosco resultam das várias maquinarias discursivas que atuam sobre a nossa subjetividade. A escola, obviamente, é um poderoso mecanismo de subjetivação, mas não é o único. A forma como nos relacionamos com tempo e com a história é produto de um emaranhado de leituras: apropriações dos discursos que nos atingem, cotidianamente. Sem dúvidas, a disciplina histórica, institucionalmente constituída, tem um papel fundamental nesse processo pedagógico. Mas isso é relativo. Na Paraíba, por exemplo, até a década de 50 do século passado, não havia cursos de História e mesmo depois de criados, pelo menos nos primeiros anos se dedicavam principalmente à temática do ensino (SILVEIRA, 2014). O passado local era fabricado, quase sempre, pelos intelectuais ligados ao instituto histórico e geográfico da Paraíba (IHGP) e, também, à academia paraibana de letras (APL). Às margens da disciplina histórica, porém, um saber sobre o passado se insinuava nas páginas das narrativas memorialísticas. E essas, por sua vez, estampavam as páginas do jornal *A Imprensa*.

Os textos publicados no referido jornal, escritos pelo padre Luís Gonzaga de Oliveira, ajudaram a consolidar determinadas imagens do passado paraibano. O periódico que, desde o seu nascimento no século XIX, buscou estabelecer normas de comportamento, agora, também, buscava instituir maneiras de se relacionar com o tempo e com a história. Evidentemente os sujeitos se apropriaram desses discursos de variadas maneiras. Essas apropriações fogem do escopo do presente trabalho. Nossa análise tentou corroborar a ideia de que as imagens que cada período constrói sobre o seu passado, assim como a forma que os sujeitos pensam e sentem o tempo, resultam do imbricamento de variados discursos e que, entre esses, encontra-se o discurso das instituições jornalísticas. Nas gráficas de uma instituição jornalística, gestou-se um passado harmônico, sem conflitos sociais, de papéis bem definidos, de trabalhadores subservientes e

⁸ Entre 1952 e 1953, o jornal *A Imprensa* publicou alguns necrológios escritos por Luís G. de Oliveira. O padre assinava os textos com o pseudônimo J. Barreto. As pessoas que protagonizam as narrativas eram conhecidas pelo padre Luís, habitantes de Serra da Raiz que tinham falecido há pouco tempo. As narrativas nos interessam por evidenciar dadas características dos sujeitos tratados. As escolhas dos adjetivos e a repetição de determinados caracteres denunciam a defesa de tipos ideias de pessoas: formas de se viver que são consideradas legítimas, louváveis, dignas de serem noticiadas, mesmo depois de ausente no mundo.



passivos. Além disso, esses discursos constroem um passado em que existia um senso de continuidade entre as gerações, ou seja, de tradição e de cristalização na memória de imagens do passado que se desejava preservar, institucionalizar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. As sombras do tempo: a saudade como maneira de viver e pensar o tempo e a história. In: ERTZOGUE, Mariana Haizenreder; PARENTE, Temis Gomes (org.) *História e Sensibilidade*. Brasília: Paralelo 15, 2006.
- _____. *Nordestino: uma invenção do falo; uma História do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940)*. São Paulo: Intermeios, 2013.
- _____. Os tempos de uma saudade: as reflexões sobre a noção de tempo no saudosismo português. In: SALOMON, Marlon (org.). *Heterocronias: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos*. Goiânia: edições ricochete, 2018.
- _____. Pedagogias da saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português António Corrêa d'Oliveira. *Revista História Hoje*. Vol.2, Nº4, p. 149-174, 2013B.
- ARAÚJO, Fátima. *História e ideologia da imprensa na Paraíba*. João Pessoa: A união, 1983.
- _____. *Paraíba: Imprensa e vida*. Campina Grande: Grafset, 1986.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. (Org.) *A invenção das tradições*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- JUNIOR, José Pereira de Sousa. O jornal a imprensa catholica e seus escritos no combate a maçonaria e o espiritismo na primeira República paraibana (1890 – 1930). In. XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. *ANAIS*. Florianópolis, 2015.
- OLIVEIRA, Luís Gonzaga. *Figuras e paisagens*. João Pessoa: A União, 2017.
- _____. O padre Emídio Fernandes e o seu tempo. In. *Revista da academia paraibana de letras*. N.6, p. 2015- 230, 1955.
- _____. *Quadros da minha infância*. João Pessoa: A imprensa, 1958.
- PESSOA, Victor Gadelha. *As ligas camponesas da Paraíba: história e memória*. 2015. 248f. Dissertação – UFPB, João Pessoa, 2015.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Historiografia acadêmica paraibana e a ANPUH – PB: considerações de meio século. In: PESSOA, A.E. S, LÔBO, I. G, BEZERRA, J.S (org.). *História e sociedade: saberes em diálogos*. Campina Grande: EDUFCG, 2014. P. 213-246.
- WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 2014.



O TUCA COMO INSTITUIÇÃO DE RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIA TEATRAL E MILITÂNCIA ESTUDANTIL NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP (1964-1979)

LA TUCA COMO INSTITUCIÓN DE RESISTENCIA: EXPERIENCIA TEATRAL Y MILITACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA PONTIFICIAL DE SÃO PAULO - PUC SP (1964-1979)

TUCA AS A RESISTANCE INSTITUTION: THEATER EXPERIENCE AND STUDENT MILITANCE IN THE PONTIFICAL CATHOLIC UNIVERSITY OF SÃO PAULO - PUC SP (1964-1979)

NASCIMENTO, FRANCISCO DE ASSIS DE SOUSA

Universidade Federal do Piauí – UFPI; Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB/UFPI)

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo analisar o Teatro da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC SP, enquanto uma instituição cultural que possibilitou a construção de múltiplos sentidos a militância estudantil. Trata-se de um lugar de memória, uma casa de espetáculo e espaço de resistência. Um palco da história, que preserva em suas paredes os estigmas de incêndios criminosos, além de um moderno arquivo, repositório de vasta documentação, que evocam sensivelmente a vida de artistas que lá se apresentavam, diretores, encenadores, cenotécnicos e o público em geral. A fundamentação teórica da pesquisa ampara-se na abordagem da História Cultural, utilizando o conceito de agonística analisado por Friedrich Nietzsche, as categorias de táticas e estratégias de Michel de Certeau, de representação de Roger Chartier. Foram utilizadas como fontes históricas as fichas técnicas de espetáculos, os dossiês da referida instituição e diversas fotografias.

PALAVRAS CHAVE: TUCA; resistência; Sensibilidades.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el Teatro de la Pontificia Universidad de São Paulo - PUC SP, como una institución cultural que permitió construir múltiples significados para el activismo estudiantil. Es un lugar de memoria, un teatro y un espacio de resistencia. Una etapa de la historia, que conserva en sus paredes los estigmas de los incendios criminales, además de un archivo moderno, un repositorio de vasta documentación, que evoca sensiblemente la vida de los artistas que allí actuaron, directores, directores de escena, técnicos escénicos y público en general. La base teórica de la investigación se basa en el enfoque de la Historia Cultural, utilizando el concepto de análisis agonístico analizado por Friedrich Nietzsche, las categorías de tácticas y estrategias de Michel de Certeau, en representación de Roger Chartier. Se utilizaron como fuentes históricas fuentes técnicas de espectáculos, dosieres de la referida institución y varias fotografías.

PALABRAS CLAVE: TUCA; resistencia; Sensibilidades.

SUMMARY

This article aims to analyze the Teatro da Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC SP, as a cultural institution that made it possible to build multiple meanings for student activism. It is a place of memory, a playhouse and a space of resistance. A stage of history, which preserves the stigmas of criminal fires on its walls, as well as a modern archive, a repository of vast documentation, which evoke sensibly the lives of artists who performed there, directors, stage directors, stage technicians and the general public. The theoretical basis of the research is based on the approach of Cultural History, using the concept of agonistic analysis analyzed by Friedrich Nietzsche, the categories of tactics and strategies by Michel de Certeau, representing Roger Chartier. Technical sources of spectacles, dossiers of the referred institution and several photographs were used as historical sources.

KEYWORDS: TUCA; resistance; Sensitivities

O Teatro enquanto instituição cultural possibilita a construção de múltiplos sentidos sobre a atuação na história. Sua dimensão “material, simbólica e funcional” (NORA, 1993, p. 21) possibilita compreendê-lo como lugar de memória, de lutas, de profissionalização, de libertação, de compromisso com a luta democrática, em diferentes temporalidades e espaços. Trata-se de uma instituição em intenso dinamismo, renovação que acompanha os movimentos históricos, de forma dialógica e multifacetada.

O teatro também possui uma dimensão patrimonial, em seu sentido material e simbólica, propiciando a formação de valores, do encontro de sujeitos de todos os gêneros, crenças, origens e orientações sexuais, portanto, consubstancia-se como um dos locais mais democráticos e inclusivos. No teatro os sujeitos históricos podem ser quem desenjam, podem protagonizar a catarse que impulsiona as consciências livres, podem representar os textos clássicos, as narrativas populares e a si próprios, no franco exercício de invenção de si e representação/significação do mundo.

A escolha pelo TUCA – Teatro da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC SP, como lugar de memória, casa de espetáculo, espaço de resistência, palco da história, que preserva em suas paredes os estigmas de incêndios criminosos, além de um moderno arquivo, repositório de vasta documentação, que evocam sensivelmente a vida de artistas que lá se apresentavam, diretores, encenadores, cenotécnicos e o público em geral. A fundamentação teórica da pesquisa ampara-se na abordagem da História Cultural, utilizando o conceito de agonística analisado por Friedrich Nietzsche, as categorias de táticas e estratégias de Michel de Certeau, de representação de Roger Chartier.

Foram utilizadas como fontes históricas as fichas técnicas de espetáculos, os dossiês do TUCA, contendo listas de nomes, programas para apreciação da censura federal e suas respectivas autorizações, relatórios de atividades, autorizações e ou contratos de cessão de uso do teatro, programas gerais, enredos ou roteiros dos eventos, textos das peças, fotografias, cartazes, *releases* e *clippings*, recibos de despesas, comunicados, pareceres da Reitoria, avaliação da natureza do espetáculo e atividades, dentre muitos outros tipos de documentos conforme a natureza do evento realizado no TUCA.

O TUCA foi inaugurado em 1965, em plena vigência da Ditadura Militar no Brasil, com a montagem do Espetáculo *Morte e Vida Severina*, com poema de João Gabriel de Melo Neto e canção da *Unidade Latino Americana*, de autoria de Pablo Milanés e Chico Buarque de Holanda. Na encenação a dimensão existencial da pessoa humana, a relação entre a vida e a história, entre a arte a resistência, ou a arte como resistência, entre o teatro e todo universo que lhe dá sentido, gerando a agonística, explicada não apenas como texto teatral, na dramaturgia, mas também na performance e na recepção pelo público. A partir do fragmento do poema é possível perceber diversos elementos agonísticos a serem explorados:

*Severino, retirante, deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar fora da ponte e da vida
nem conheço essa resposta, se quer mesmo que lhe diga
é difícil defender, só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é esta que vê, Severina
mas se responder não pude à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu com sua presença viva.
E não há melhor resposta que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco em nova vida explodida
mesmo quando é assim pequena a explosão, como a ocorrida
como a de há pouco, franzina mesmo quando é a explosão
de uma vida severina (MELO NETO, 1965: 15).*

A vida sofrida é evocada em meio às agruras, daqueles degredados da fortuna, aos retirantes, aos acometidos pela miséria, pela seca, pela morte, produzindo poeticamente a esperança, nova vida, nova possibilidade, como explosão geradora de pequenos universos existenciais. Essa disputa gera lutadores mais fortes e dá sentido ao conflito, às conquistas, às vitórias e aprendizado com as derrotas que constituem a história humana. O importante é nunca desistir, não deixar-se vencer pelos contingenciamentos e não sucumbir à dor. Segundo Nietzsche (1996, p. 81) “o caráter da disputa, não mais se restringe ao plano das ações cotidianas, contingentes e particulares, mas expressa a essência do universo, a força primordial que proporciona a renovação da vida de todos os seres, através do perpétuo jogo de criação e destruição”. Sendo o teatro uma representação da vida, a agonística se manifesta também no teatro, nas representações, nos processos de subjetivação e construção das identidades.



Como ação de militância, o espetáculo *Morte e Vida Severina* teve inúmeras apresentações, além do TUCA, nos palcos periféricos de São Paulo, em palcos improvisados nas fábricas, em pátios de escolas, em armazéns, fazendo de Severino (protagonista da peça), a síntese da contestação e da resistência à ditadura militar brasileira. Selecionada para o Festival de Nancy em 1966, a obra promoveu na França, discussões sobre o regime militar, a censura, enfrentando como resultado a censura e a repressão, resultando na prisão de estudantes/atores continuamente, desestabilizando o próprio grupo e impossibilitando novas encenações. Segundo depoimento de Roberto Freire, diretor do TUCA no período da inauguração:

Com uma hora e meia de espetáculo, Morte e Vida Severina, representa o pensamento universitário livre do Brasil. Composta por estudantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 32 espetáculos conseguiu reunir 17.500 espectadores, transformando-se num grande sucesso, que lhe rendeu a participação no IV Festival Internacional de Teatro Universitário em Nancy. Para a escolha da peça os estudantes passaram três meses fazendo pesquisa no Nordeste, analisando seus aspectos sociológicos, geográficos, econômicos, etc. Os estudantes da PUC tinham a intenção de despertar nos demais o interesse pelo teatro como meio de expressão e comunicação. A peça escolhida pelo grupo Morte e Vida Severina, escrita pelo pernambucano João Cabral de Melo Neto, em 1955, leva um nome que faz grande alusão a todo o sofrimento presente na história de Severino, um migrante que busca uma vida melhor no litoral. Ao longo da história, Severino se depara com diversos tipos nordestinos, sendo sempre rodeado pelo drama da seca – também encontrado em Graciliano Ramos com Vidas Secas (FREIRE, 2002).

A música principal do espetáculo, intitulada Canción Por La Unidad de Latino América, composição de Chico Buarque, atualíssima, e tão evadada de agonística, demonstra a ação do movimento da história da História, como é possível observar nos versos que se seguem:

*[...] E quem garante que a História é carroça abandonada
Numa beira de estrada ou numa estação inglória*

*A História é um carro alegre cheio de um povo contente
Que atropela indiferente todo aquele que a negue*

*É um trem riscando trilhos abrindo novos espaços
Acenando muitos braços balançando nossos filhos [...]*

(BUARQUE, 1965).

Chico Buarque foi um dos artistas brasileiros mais perseguidos pela Ditadura Militar. O TUCA serviu de palco para vários shows nos quais esteve presente cantando, tocando ou simplesmente em silêncio, quando a censura proibiu que ele cantasse e foi o público que fez o verdadeiro espetáculo. Sua voz foi proibida de ecoar, a da plateia não. Segundo depoimento de Yvone Dias Avelino “a plateia sabia que o Chico não podia cantar, então quando ele entrou no palco, segurando seu violão, em silêncio, pois se ele cantasse seria preso imediatamente, todos cantaram de forma harmônica e a polícia não podia fazer nada” (AVELINO, 2015, p. 17).

A música composta por Chico Buarque para inauguração do TUCA é uma lição de perseverança, de entusiasmo, de força e resistência, do movimento que renova e transforma a história. Sua composição é comunicada por analogias, riscos e consequências. Desperta contentamento e alegria, gera esperança!

Para compreender a encenação de *Morte e Vida Severina* no TUCA é necessário compreender primeiro o contexto histórico daquele período de resistência, propondo interpretações, como chaves explicativas, que não são as únicas, mas sinalizam uma possibilidade de aproximação com a experiência de construção de sentidos, repertórios de significados, lutas de forças antagonicas, uma ginástica que fortalece corpos e mentes, conflitos políticos e o estabelecimento de um ethos característico da humanidade, na qual a vida é o valor primeiro.

A seleção de “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo e Neto como primeiro espetáculo a ser encenado, que estreia em 11 de setembro de 1965, e seus compromissos com a discussão e denúncia da situação vivida pelo homem do nordeste e pelo povo brasileiro, marcaria fortemente a trajetória do grupo. Os ensaios da peça tiveram início antes da conclusão das obras do Teatro, mas logo após a inauguração do teatro, em agosto de 1965, o Grupo já passou a ocupá-lo. O espetáculo foi um sucesso e gerou repercussão em amplos setores culturais da sociedade, sendo premiado pela Associação Paulista da Crítica de Teatro. A apresentação no Festival de Teatro Universitário Nancy (França), em maio 1966, e a conquista do primeiro prêmio do festival, as apresentações na França e em Portugal e as repercussões após o prêmio, na imprensa estrangeira e nacional fortaleceram e consolidaram o trabalho do Grupo. Em sua volta ao país, o Grupo TUCA viveu uma experiência cultural intensa entre os anos de 1965 e 1970. Voltado para o teatro nacional popular e com a proposta de formação de públicos para o teatro universitário, assumindo um repertório experimental de contestação e de criação coletiva, com



mudanças na composição e direção artística, o Grupo continuou ativo até o final da década, sofrendo em vários momentos com a repressão à suas atividades (AVELINO, 2015: 16).

No período de vigência da ditadura militar no Brasil, instituído pelo golpe de 31 de março 1964, cuja comemoração foi reconstituída em 2019, por um decreto do então presidente da República, ex militar de profissão e defensor da ditadura militar por convicção.

Durante todo o dia 31 de março, o que há são negociações, conversações políticas e militares. As partes estão medindo forças, os golpistas não sabem se podem vencer e o governo conta com forças militares para derrubar os golpistas. Essa operação militar não teve planejamento. Há um movimento golpista em curso, mas esse movimento está indefinido", diz o historiador Jorge Ferreira, um dos dois autores do recém-lançado (FERREIRA, 2014: 48).

O golpe civil-militar de 31 de março de 1964, foi planejado décadas atrás, desde a época de Getúlio Dornelles Vargas, e conseguiu o apoio de empresários, setores conservadores da Igreja Católica, dos principais meios de comunicação do país, financiamento do Governo americano, planejado por John Kennedy, assassinado em 1963, e executado por Lyndon Johnson, com participação direta de senadores brasileiros como Auro de Moura Andrade e articulação do general Humberto de Alencar Castelo Branco, corroborando com as teses de Jorge Ferreira (2014), Carlos Fico (2017) e Daniel Aarão Reis (2014), dentre outros.

Entre os grupos perseguidos pela Ditadura estão os artistas e dentre as várias categorias de artistas destacam-se os profissionais do teatro. Naquele período já se falava em profissionalização, organização de companhias de teatro, sistematização de grupos, muitos deles denominados de amadores, mas com significativa organização de classe, estando entre os principais alvos da repressão.

O impacto da repressão na vida dos artistas não foi profundamente analisado, mas pela documentação do DOI CODI, pelos arquivos das instituições públicas e privadas, acervos pessoais de atores/diretores, pelo levantamento realizado pela Comissão Nacional da Verdade – CVV, estima-se que centenas de artistas foram perseguidos, presos, torturados, exilados, mortos, e depois de 1968, como acirramento da censura, diversas companhias mais engajadas deixaram de existir.

Diversos artistas sofreram o infortúnio de terem seu trabalho, seus espetáculos, seus textos, e toda sua vida submetidos e subjugados à vigilância, ao controle, à censura, à disciplina, na tentativa de criar corpos dóceis, como tão bem explica Michel Foucault.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2010: 250).

No pós-64, artistas ligados ao teatro popular, ao teatro da libertação, ao teatro revolucionário, que usavam as técnicas teatrais na educação libertadora, contestação do modus operandi da sociedade, marcadamente desigual e injusta, propostas pela tomada de consciência da realidade, conforme proposto no Nordeste brasileiro pelo pedagogo Paulo Freire, por meio da *Pedagogia do Oprimido*, vários agentes culturais precisaram fugir para outros países e viverem em situação de exílio, seja político, cultural e/ou existencial.

Segundo o historiador Marcos Napolitano em texto denominado *1964*, o período da Ditadura Militar no Brasil e a relação com os artistas, o período pós 1964, está dividido em três fases: primeira, no recorte temporal de 1964-1968, na qual acontece as conexões entre a cultura de esquerda e as classes populares, por meio do fechamento dos Centros Populares de Cultura e montagens de espetáculos de contestação, tendo como marco a encenação de *Morte e Vida Severina*, no TUCA.

A segunda fase está compreendida no recorte temporal de 1968 a 1978, tendo como principal objetivo a repressão ao movimento cultural como mobilização do radicalismo da classe média (principalmente dos estudantes). Nessa fase, Marcos Napolitano explica que foi aprovada a lei da censura, notadamente com o Ato Institucional N 5, ao sistematizar a censura, inclusive com a criação do Conselho Superior de Censura e em 1972, a Polícia Federal criou a Divisão de Censura de Diversões públicas e ampliou o seu quadro de censores. Acontece nessa fase a invasão do TUCA, pela polícia de São Paulo.

Na terceira fase, houve o controle do processo de desagregação da ordem política e moral vigentes, estabelecendo os limites de conteúdo e linguagem. “A ênfase no controle censório recaiu sob a moral e os bons costumes” (NAPOLITANO,



2014, p. 101). O resultado foi que a ditadura conseguiu impedir centenas de encenações ou ainda, aquelas que conseguiram aprovação foram mutiladas pelos cortes como marcas características da censura.

É bem verdade que muitas artistas utilizaram táticas criativas, numa clara apropriação do conceito ceriteuniano, de *“maneira de fazer, resultando em astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando aos atores escaparem às empresas de controle e tomarem parte do jogo em questão”*, (CERTEAU, 1990: 86). As táticas são entendidas também como *“ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio. [...] As táticas não têm por lugar senão o do outro. E por isso devem jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha”* (CERTEAU, 1990, p. 100).

As táticas foram necessárias para entendimento e drible da censura, percepção e enfrentamento da perseguição, imposta pelo regime político, especialmente após a promulgação do Ato Institucional Nº 5, no dia 13 de dezembro de 1968, editado pelo então presidente Arthur da Costa e Silva, que resultou nas prisões de intelectuais e artistas como Marília Pêra, Caetano Veloso e Gilberto Gil, dentre outros.

Em meio aos desmandos e atrocidades do Regime Militar pós 1964 surgem formas de resistência de grupos de artistas e casas de espetáculo. É o caso da atriz Ruth Scobar (falecida em 2017), que transformou seu teatro em um local para acolhida de artistas perseguidos, ajudou suas famílias arrecadando recursos, evitou prisões, enfrentou policiais, chegando a ir, inclusive ao DOI-CODI, em busca de atores presos. Trata-se de uma personagem da história desse período a quem deveremos muita admiração e orgulho. Ruth Scobar dedicou sua vida à promoção das liberdades, utilizando a arte teatral como mecanismo de sobrevivência e resistência.

Nessa perspectiva e associação direta da agonística e a vida dos defensores dos direitos humanos, especialmente, daqueles que povoaram de esperança os palcos brasileiros, suscitando a criticidade e as denúncias sociais, ressaltamos a atuação do líder religioso Dom Helder Câmara, bispo dos pobres, considerado pelos militares como comunista, impedido diversas vezes de concorrer ao prêmio Nobel da paz, sendo uma das vozes proféticas que lutaram contra a repressão da ditadura militar e dos seus resultados, como a tortura e morte. Dom Helder denunciou a ditadura militar brasileira em diversos países da Europa e Estados Unidos. Para dom Helder Câmara:

Os artistas melhor que ninguém, participam do poder criador, pois têm antenas sensibíllimas para capturar todos os grandes sofrimentos humanos, e as mais tênues esperanças e os mais remotos perigos, por isso, quando os problemas se tornam abusos, os desafios se tornam apaixonantes (CÂMARA, 1997: 62).

A arte engajada compreende, portanto, com clareza o seu papel social, seu sentido de elaboração e concretude, é sensível; ao sofrimento e às dores que afetam diretamente a vida social, seja nas dimensões subjetivas, como as condições materiais de existir, administrando o sentimento mais abstrato e perigoso que é a Esperança.

Imbuídos dessa convicção e dos desafios que apaixonam e aproximam corações e mentes, diversos artistas enfrentaram o Regime Militar, utilizando a palavra e o corpo, nos palcos brasileiros, promovendo a tomada de consciência da realidade, realizando encontros, por meio dos quais, criou-se uma liga social, a solidariedade orgânica, uma rede de alteridade e empatia no teatro. A influência do teatro gera forte capacidade cognitiva, produz processos psicológicos complexos e sofisticados, administra pensamentos, crenças e emoções, é educativo, formador e terapêutico.

Sobre a história do TUCA é necessário informar que o mesmo surgiu do grupo de teatro dos universitários católicos, vinculados à JUC (Juventude Universitária Católica). A construção da casa de espetáculo iniciou em 1957 e abriu as portas em 1965. Está localizado à Rua Monte Alegre, 1024, bairro Perdizes, na cidade de São Paulo, ao lado da capela do Antigo Convento das Irmãs Carmelitas, que se tornou a sede da PUC.

O TUCA nasceu na efervescência dos movimentos culturais de contestação, de resistência, de embate de forças, que o filósofo Nietzsche chama de agonística, entendida como tudo aquilo que:

[...] pressupõe talvez uma natureza forte, condição de toda natureza forte. Ela necessita de resistências, portanto busca resistência: o pathos agressivo está ligado tão necessariamente à força quanto os sentimentos de vingança e rancor à fraqueza. [...] – A força do agressor tem na oposição de que precisa uma espécie de medida; todo crescimento se revela na procura de um poderoso adversário – ou problema: pois um filósofo guerreiro provoca também os problemas ao duelo. A tarefa não consiste em subjugar quaisquer resistências, mas sim aquelas contra as quais há que investir toda a força (NIETZSCHE, 2001: 31-32).

A criação do TUCA recebeu inspiração do centro popular de cultura (CPC), por meio da iniciativa protagonizada pelo Centro Acadêmico “22 de agosto”, que congregava os estudantes do curso de Direito da PUC SP. Os CPCs mantinham uma



organização vinculada à UNE (União Nacional dos Estudantes) e objetivam promover o que foi denominado de “Arte Popular revolucionária”.

O grupo TUCA foi idealizado por Antônio Mercado Neto, membro da diretoria do Centro Acadêmico “22 de Agosto” em 1963, contudo apenas depois do golpe de 1964 a ideia de um teatro universitário ganhou forças. Neto junto de Antônio da Costa Ciampa, estudante de Psicologia e presidente do DCE (Diretório Central dos Estudantes) da PUC receberam apoio financeiro de Nagid Elchmer diretor geral da Comissão Estadual de Teatro para realizarem cursos e montagens teatrais. Contrataram Roberto Freire para a direção geral do grupo, Silnei Siqueira para a direção de atores e José Armando Ferrara para cuidar da cenografia. Paralelamente aos cursos oferecidos pelo DCE, começaram as inscrições para testes visando à montagem da primeira peça, que tinha como texto o poema de João Cabral de Melo Neto, Morte e Vida Severina. A peça estreou no dia 11 de setembro de 1965 e foi ovacionada pelo público que lotou o Auditório Tibiricá. No ano seguinte o grupo participou do 4º Festival Internacional de Teatro Universitário em Nancy, França levando o primeiro lugar no evento. Com a popularidade outros convites apareceram e o grupo Tuca se apresentou no Teatro das Nações em Paris e em diversos lugares da Europa (RODRIGUES, 1986: 25).

O Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é um dos marcos da resistência à Ditadura Militar, sendo reconhecido como um importante lugar de memória, sobre o passado recente brasileiro. Esse reconhecimento está diretamente associado ao próprio edifício, marcado literalmente como espaço de contestação artística e política da juventude, de intelectuais, lideranças de movimentos sociais, defensores dos direitos humanos etc. Por causa da luta empreendida pela PUC, tendo o TUCA como local de resistência, no qual se reuniam diversos estudantes e professores e por isso, foi intensamente vigiado, censurado, invadido pela polícia e queimado de forma criminosa.

No TUCA, como lugar de memória, desenvolver-se um processo de engajamento social, por meio do qual o teatro pode ser adjetivado como “teatro engajado”, “teatro revolucionário”, no qual novas identidades artísticas foram constituídas assim como o compromisso pelo desenvolvimento social.

Dentre os fatos que refletem a agonística do TUCA destaca-se a realização do III ENE – Encontro Nacional de Estudantes, em 1977, e a invasão da Universidade pelas forças da repressão, exatamente na noite do dia 22 de setembro de 1977. O episódio passou a fazer parte da história da PUC como abuso de autoridade do comandante da polícia de São Paulo.

A reitora da PUC SP, Professora Nadir Gouveia Kfoury acompanhou a ação truculenta da invasão policial. Em nenhum momento se acovardou. Manteve-se corajosa e firme tentando dialogar com as autoridades policiais. Sem lograr êxito pelo diálogo, acionou as autoridades eclesiais e civis, chegando a prestar queixa e lavrando Boletim de Ocorrência na 23 delegacia de Polícia, localizada no bairro Perdizes, contra o secretário Coronel Antônio Erasmo Dias, que também comandava a secretaria de segurança de São Paulo, à época.

O resultado da invasão foi a destruição de móveis, murais informativos, carteiras escolares, queima de livros da PUC, prisão de alunos, que foram levados em ônibus ao Batalhão Tobias Aguiar, da capital paulista. Na ação foram usadas bombas tóxicas e inflamáveis, cacetes, armas de grosso calibre e até tanques de guerra. Alguns estudantes ficam queimados na operação. Foram presas cerca de 1,5 mil pessoas.

A ação da reitora daquele momento é lembrado como ato de coragem e compromisso como educadora, mulher e gestora comprometida com os princípios defendidos pela PUC, dentre os quais de promover a formação humana, intelectual e cristã. Para Yvone Dias Avelino:

A Universidade Católica de São Paulo no seu nascedouro já apontava para as necessidades das composições político-sociais e ideológicas, através da problemática religiosa, que afligia o Brasil naquele momento. Destaca-se o papel da Igreja, no sentido de colocar-se como personagem e interlocutora do novo espaço político que se instituía à época. Neste cadinho, justifica-se a criação e estímulo às entidades culturais de caráter universitário em algumas metrópoles brasileiras, como Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, a exemplo das suas congêneres na América Latina (AVELINO, 2015: 11).

Por toda essa atuação na resistência à Ditadura, importante e necessária, na promoção da esperança, o TUCA sofreu diversos atentados, que quase destruiu o prédio no final da década de 1970 e começo de 1980. O último atentado e mais devastador aconteceu em 22 de setembro de 1984. O incêndio destruiu rapidamente o TUCA, restando apenas as últimas filas de cadeiras da plateia. Em 13 de dezembro de 1984 o teatro foi novamente incendiado, sendo encontrado restos de uma bandeira embebida em thinner, os peritos concluíram ter sido ato criminoso. O teatro reabriu em 1988, após grande campanha para arrecadar recursos financeiros, por meio de campanha que envolver artistas e o público em geral.

Após a escolha e apresentação de três momentos da experiência do TUCA: inauguração com o Espetáculo *Morte e Vida Severina*, a Invasão pela polícia repressora e os incêndios criminosos que destruíram e comprometeram toda estrutura



predial, comprovamos a importância do teatro, como palco e como experimentação artística pós-64. O Teatro resiste! A arte vence a desesperança e o sofrimento. O que é encenado no palco é uma forma de resistência, uma maneira de enfrentar a dor, promover a terapia social, uma saúde.

Morte e Vida Severina materializa o compromisso ético e político de estudantes com a realidade social brasileira. Após a encenação permanece o compromisso com a ação, para continuar, nas diferentes ações, contribuindo para luta contra as desigualdades, opressão e violações. A Juventude há 50 anos lutava pela transformação da realidade brasileiro, em meio ao regime ditatorial nos palcos brasileiros. Na atualidade vemos como são tratados os pobres, os Severinos e as Marias. O teatro e a história nos mostram e nos ensinam tantos caminhos percorridos que nos constituem, nos aproximam, nos mostram quem somos. A luta, contudo, deve continuar dentro e fora dos palcos, na construção de nossa história.

O sofrimento incomensurável de pessoas que padeceram com exílios, torturas e mortes de entes queridos é um fato que a sociedade brasileira não deve esquecer jamais. Viver a experiência do autoritarismo marcou gerações e precisa ser alvo de reflexões permanentes (FERREIRA, 2014: 72).

O TUCA como teatro universitário promoveu um intenso movimento de resistência. Uma das maiores ações foi realizada pelos estudantes universitários engajados, sobretudo aqueles que protagonizaram o movimento estudantil e de suas entidades representativas, como os centros e diretórios acadêmicos, resultando inclusive na prisão de centenas de estudantes e na invasão da PUC pela polícia.

Na conjuntura da segunda metade do século XX, a maioria das atividades estudantis assumiu o formato de atividades culturais, destacando-se os usos de espaço do teatro feito pelos centros acadêmicos como privilegiado campo de debates, reflexões, apresentações musicais, exibição e debates sobre filmes, assembleias, reuniões acadêmicas, semanas de eventos de cursos, conferências etc.

No TUCA foram encenados importantes espetáculos para cultura de resistência no Brasil pós-64, evidenciando artísticas engajados como Caetano Veloso, Chico Buarque, Vinícius de Moraes, Elis Regina, Fernanda Montenegro, entre outros.

Sob a influência do TUCA diversas atividades associadas reverberam no processo de politização, de engajamento na redemocratização, na garantia de direitos, na promoção de políticas afirmativas e de inclusão social. Diversos profissionais formados pela PUC, que vivenciaram o engajamento nos anos de chumbo assumiram compromisso com as classes menos privilegiadas, seja no campo do direito, da psicologia ou da história.

Com a afirmação acima concluímos que nos anos de chumbo a formação acadêmica dos estudantes articula-se às atividades político-culturais diversas. A politização promovida e suas entidades expandiram e influenciaram a definição de conteúdos e temas tratados pelas diversas áreas em ciclos de debates e semanas acadêmicas. No TUCA, por exemplo, aconteceram inúmeras conferências de eventos acadêmicos, aulas inaugurais, sinalizando a pauta destas discussões e sua articulação à atuação das forças de resistência e a agenda política, que foram cruciais nos anos da redemocratização.

Mesmo que a arte, por si mesma, não tenha o compromisso de transformar a história, ela contribui para sua compreensão, elucidando conflitos inter e intrasubjetivos, problematizando a desigualdade social e a injustiça, por meio das sensibilidades, das emoções e sentimentos que afetam e movem homens e mulheres de diferentes gerações. O teatro é uma das muitas formas para fazer pensar, refletir, transformar comportamentos e promover a alteridade. Neste sentido, o TUCA como casa de espetáculos e lugar da experiência das práticas sensíveis operou no sentido de promover a agonística, por meio da qual os conflitos que nele aconteceram não servissem como agenciamento de acomodação e medo, derrota ou fracasso, mas que suscitasse ações transformadoras e eficazes que contribuíssem para o desenvolvimento da sociedade brasileira em diferentes áreas do conhecimento e atuação profissional.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Yvone Dias. *No Laboratório das palavras: história da Pontifícia universidade católica de São Paulo – coletânea de documentos (1979-1985)*. Fortaleza: SOCER, 2015.

BEMTLEY, Eric. *O Teatro engajado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CÂMARA, Helder. Discurso sobre os artistas. *Jornal do Comércio*. Recife, Pernambuco: 1972.



- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 13. ed. trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DENIS, Benoît. *Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre*. Bauru: EDUSC, 2002.
- FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. *1964. O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- PEIXOTO, Fernando. *O que é Teatro*. 7. ed. São Paulo: brasiliense, 1985.
- NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- NORA, Pierre. *Historien public*. Paris: Gallimard, 2011a.
- _____. *Les lieux de mémoire – I: La République*. Paris: Gallimard, 1984.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Cinco Prefácios para cinco livros não escritos*. Trad. de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.
- _____. *Ecce Homo – como alguém se torna o que se é*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RODRIGUES, Marly. *TUCA: 20 anos*. São Paulo: IMESP, 1986.



“TRATANTO EFFICAZMENTE DE SUA EDUCAÇÃO’: A COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DO RIO GRANDE DO NORTE (1872-1890)¹

“TRATANDO EFICIENTEMENTE SU EDUCACIÓN”: LA EMPRESA DE BUSCADORES DE APRENDIZAJE EN RIO GRANDE DO NORTE (1872-1890)

“EFFICIENTLY TREATING YOUR EDUCATION’: THE COMPANY OF LEARNING SEARCHERS IN RIO GRANDE DO NORTE (1872-1890)

SOARES JÚNIOR, AZEMAR DOS SANTOS

Doutor em Educação (PPGE/UFPB); Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFPB); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN)

FRANCISCO, LAELSON VICENTE

Graduado em Pedagogia (UFRN); Mestrando em Educação (PPGE/UFRN)

RESUMO

Esse texto tem por objetivo analisar a formação e os primeiros anos de atuação da *Companhia de Aprendizes Marinheiros* que funcionou na Província do Rio Grande do Norte, com sede na cidade do Natal, na segunda metade do século XIX. Delimitamos para esta pesquisa o intervalo de tempo compreendido entre os anos de 1872 a 1890. Apresentamos aqui, parte do resultado da pesquisa de iniciação científica intitulada “‘Marchando com muito garbo e correção’: a disciplinarização de corpos na Escola de Aprendizes Marinheiro do Rio Grande do Norte”. Para realização das análises usamos os pressupostos de *disciplina* a partir de Michel Foucault (2009), entre outros autores que também trabalham a temática das Companhias de Aprendizes Marinheiros. Como metodologia, problematizamos as informações contidas nos *Relatórios de Presidente de Província* do Rio Grande do Norte, dos *Relatórios do Ministério da Marinha*, das informações contidas no jornal *A República* e nas *Leis do Império Brasileiro*.

PALAVRAS CHAVE: Companhia de Aprendizes Marinheiros, disciplina, Marinha do Brasil.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo analizar la formación y los primeros años de funcionamiento de la *Companhia de Aprendizes Marinheiros* que operaba en la provincia de Rio Grande do Norte, con sede en la ciudad de Natal, en la segunda mitad del siglo XIX. Para esta investigación, hemos delimitado el intervalo de tiempo entre los años 1872 a 1890. Aquí presentamos, parte del resultado de la investigación de iniciación científica titulada “‘Marchando con mucha energía y corrección’: la disciplina de los cuerpos en la Escola de Aprendizes Marinheiro do Rio Grande do Norte”. Para la realización de los análisis se utilizaron los supuestos disciplinarios de Michel Foucault (2009), entre otros autores que también trabajan el tema de las Empresas de Aprendices Marítimos. Como metodología, problematizamos la información contenida en los Informes del Presidente de la Provincia de Rio Grande do Norte, los Informes del Ministerio de Marina, la información contenida en el diario *A República* y en las *Leyes del Imperio Brasileño*.

PALABRAS CLAVE: Compañía de Aprendices de Marina, disciplina, Armada de Brasil

SUMMARY

This text aims to analyze the formation and the first years of operation of the *Companhia de Aprendizes Marinheiros* that operated in the Province of Rio Grande do Norte, with headquarters in the city of Natal, in the second half of the 19th century. For this research, we have delimited the time interval between the years 1872 to 1890. Here we present, part of the result of the research of scientific initiation entitled “‘Marching with a lot of effort and correction’: the disciplining of bodies at Escola de Aprendizes Marinheiro do Rio Grande do Norte”. In order to carry out the analyzes, we used the discipline assumptions from Michel Foucault (2009), among other authors who also work on the theme of the Maritime Apprentice Companies. As a methodology, we problematize the information contained in the Reports of the President of the Province of Rio Grande do Norte, the Reports of the Ministry of the Navy, the information contained in the newspaper *A República* and in the *Laws of the Brazilian Empire*.

KEYWORDS: Companhia de Aprendizes Marinheiros, discipline, Brazilian Navy

¹ Esse texto é parte do resultado da pesquisa intitulada “‘Marchando com muito garbo e correção’: a Companhia/Escola de Aprendizes Marinheiro do Rio Grande do Norte”, financiada pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

INTRODUÇÃO

A *Companhia de Aprendizes Marinheiro* do Rio Grande do Norte foi criada na segunda metade do oitocentos com o objetivo de recrutar crianças e jovens para adestrar seus corpos e mentes dentro do princípio militar e formá-los marinheiros. Assim, esse texto tem por objetivo analisar a formação da *Escola de Aprendizes Marinheiro* e seu cotidiano a partir dos discursos publicados nos documentos oficiais sobre a referida instituição nos primeiros anos de seu funcionamento.

Para tanto, apresentamos ao leitor o contexto histórico em que essas Companhias foram formadas no Brasil Imperial, bem como os primeiros anos de funcionamento da referida instituição no Rio Grande do Norte. Para confecção dessa escrita, nos debruçamos sobre os discursos publicados nos *Relatórios de Presidente de Província* e nos *Relatórios da Marinha* que apresentavam as condições, legislações, estrutura física, vida dos aprendizes e os principais problemas enfrentados após a abertura de suas portas aos aprendizes.

Uma primeira inquietação: Qual a intenção em se instalar essa instituição nas diversas províncias espalhadas pelo país? Na tentativa de levantar possíveis respostas, optamos por traçar uma espécie de linha do tempo necessária para que conseguirmos perceber fatos escondidos por dentre discursos. Traçar essa linha, nos ajudou a delimitar e justificar nosso recorte temporal. Apesar de as Companhias terem sido criadas em 1840 na Corte Imperial, tomamos o ano de 1872 como ponto de partida por ter sido o ano oficial de abertura da *Companhia de Aprendizes Marinheiros* na Província Norte-rio-grandense. O caminho que nos leva a 1890, ponto final desse trabalho, nos fez dar outras paradas para analisar o processo de recrutamento, o envio de menores à Corte, a arquitetura do prédio onde funcionava a Companhia, o seu fechamento e a transferência dos menores para a Província da Paraíba no ano de 1884, o sistema de ensino, a reformulação ocorrida na mesma década, tratados a partir do Decreto n. 9371 de 14 de Fevereiro de 1884, em que as Companhias passam se chamar *Escolas de Aprendizes Marinheiros*. Vale ressaltar que após esse período de aproximadamente seis anos na Paraíba, foi reaberta a *Escola de Aprendizes Marinheiro* no Rio Grande do Norte em 05 de maio de 1890, já na período Republicano. Fato este que se tornou muito significativo pois esta última notícia foi encontrada justamente na nossa primeira fonte de pesquisa, o jornal *A República*.

Navegando por águas turvas: dentre conflitos nas a *Companhia de Aprendizes Marinheiro*

Pelos idos da década de 1830, o debate sobre as formas de adquirir recrutas para as forças navais parecia ser pauta da ordem do dia. Dentre discursos exaltados ou não, os parlamentares comungavam da necessidade de incrementar o corpo de imperiais marinheiros através de uma formação responsável por adestrar corpos capazes de defender a recém-nascida Pátria brasileira. Corpos capazes de proteger os interesses do Império que aqui se instalou, suas terras e águas. Responsáveis por conter as agitações, que foram muitas, durante o oitocentos Corpos de marinhagem. Pensava-se sobre as *Companhia de Aprendizes Marinheiro*.

O século XIX pode ser visto como um período de muitas mudanças no cenário cultural, político, econômico e social. Momento de transformações que foram decisivas para a construção da identidade dos brasileiros, pela luta por direitos como a liberdade e o fim da escravidão, o surgimento de instituições disciplinadoras, o funcionamento de espaços que visavam educar. Foi nesse contexto que ganhou vida a *Marinha do Brasil*, responsável por contribuir com o fortalecimento da ideia de constituição do país enquanto projeto de nação. A Marinha moldava suas funções: não pretendia mais ser responsável por transporte de carga, aquela que levava e trazia toda sorte de coisas, mas sim desbravar, proteger, lutar. No momento em que o país começava a tatear com suas próprias pernas, fazia-se necessário a partir das águas, vigiar, proteger a terra e sua gente dita brasileira.

Conforme os escritos de Rozenilda Castro (2013:25), a *Marinha Militar* nasceu para proteger a *Marinha do Comércio* num momento de desenfreada ambição, ânsia de domínio e conseqüente expansão geográfica. Neste sentido, José Carlos Barreiro (2005:3), afirmou que,

[...] o Brasil emerge vigorosamente do interior dessa [nova ordem econômica e social] a partir de inícios do século XIX, marcando também a ascensão do Atlântico Sul como componente dinâmico de todo o sistema Atlântico e da ordem mundial capitalista, em proporções nunca vistas anteriormente.



A *Marinha do Brasil* seguia os moldes adotados para a lógica do país: ganhar força para assegurar o projeto de independência do país. Para tanto, espelhou-se em modelos vindos da Europa, mais precisamente no modelo português, mesmo quando a antiga metrópole tornou-se seu primeiro adversário devido as lutas de independência. Assim, concordamos com Vinicius Oliveira (2013:49-50) ao afirmar que "[...] *tal processo não significou a criação de uma Marinha brasileira propriamente dita, já que a composição de seus corpos de oficiais e da baixa marinhagem permaneceu portuguesa*". Na mesma direção, aponta Rozenilda Castro (2013:27-28) quando "*a política portuguesa de longa data havia desestimulado o aproveitamento de brasileiros nos mais elevados postos das Forças Armadas regulares, a maioria desses cabia inevitavelmente aos portugueses natos*". Dessa forma, mudar o quadro funcional dessa instituição militar fazia-se necessário: recrutou-se o apoio de "*ingleses e norte-americanos para a formação do núcleo da Marinha Brasileira*" (CASTRO, 2013:27-28).

Ao longo do Império Brasileiro inúmeras revoltas eclodiram nas províncias reivindicando uma atuação do poder militar. Boa parte dessas revoltas lutavam contra os desmandos do governo central e possuíam um caráter separatista. Dessa forma, os discursos políticos se apresentavam se forma bastante acalorada na valorização da Marinha enquanto um dos poderes responsáveis pela manutenção da ordem, defesa do poder central e proteção do território nacional. Observemos a fala do então Ministro José Maciel apresentada a *Assembleia Geral Legislativa* no ano de 1937:

Augustos e Dignissimos Senhores Representantes da Nação.

A grande extensão do nosso litoral, a immensa quantidade dos valiosos productos da nossa agricultura, que a navegação da Cabotagem conduz a seus mercados naturaes, e a defesa desses Emporios do Comercio, são motivos bastantes para se cuidar no successivo augmento da nossa Marinha; mas á estas razões geraes, ainda que ponderosas sejam, accrescem outras de maior importancia, como são conservar a integridade do Imperio, sustentar inabalavel o Throno Imperial, e manter a ordem, a tranquillidade, e a obediencia ás Leis, tudo actualmente compromettido, á vista do funetissimo exemplo da tenaz, e sanguinosa rebellião, que tem assolado as Provinicas do Pará, e Rio Grande do Sul: e não he so ali que as Leis tem sido calcadas pelos delirios da ambição; em outras Provincias ellas forão escandalosamente postergadas, com mais, ou menos risco dos seus habitantes, e ruina da sua industria e fortuna. He para acautelar estes males, que alguns Presidentes desejão o augmento das forças de mar, que existem ás suas ordens, e que maior parte dos que não as tem, reclamão algumas Embarcações de guerra, como indispensaveis para impedir o contrabando e manter o secego das Provincias que lhes são confiada (MARINHA, 1837:1. Grifo nosso).

"Sustentar inabalável o trono". Parecia ser a ordem em todos os sentidos. Primeiro assegurar a condução dos produtos econômicos considerados "valiosos" que devido o contrabando impedia o pagamento de impostos e o sustento do poder central. Segundo, fazer "manter a ordem, a tranquilidade e a obediência as Leis" exigia a coerção, especialmente num momento em que boa parte da população não as conhecia. A vigilância configurava-se como uma possibilidade de manter a paz abafando as "sanguinosas rebeliões". Vale ressaltar ainda, que nem sempre as revoltas populares se configuravam como manifestações contra as "Leis", como afirmamos, desconhecidas, mas como forma de lutar contra o estado de pobreza em que se encontravam nas províncias. O discurso político de José Maciel revela apenas os interesses da elite política preocupada com a manutenção do poder as custas do uso das instituições, a exemplo da Marinha, para vigiar, e, se preciso, punir.

De acordo com Vinicius Oliveira (2013: 50) os conflitos do oitocentos são representativos da divisão entre as classes dirigentes decorrentes de disputas entre tendências federalistas e centralistas, liberais e conservadoras, republicanas e monarquistas, mas igualmente de uma insatisfação popular dirigida contra o lugar estrutural destinado aos grupos subalternos pelos arquitetos do novo estado nacional. Conflitos esses que por colocar sob ameaça política e econômica o recém-nascido império, deveriam ser reprimidos de forma violenta. Dessa forma, instituições militares donas de poder coercitivo deveriam ser valorizadas, incentivadas, investidas.

A guerra política instaurada no Brasil estava dividida nesses dois grandes grupos, *Liberais e Conservadores*. Um, os liberais, defendia a ideia de incapacidade das forças armadas em exercer controle sobre a massa, que protestava e se rebelava dentro das províncias. Esse pensamento também defendia a liberdade como discurso possível para oferecer certa autonomia às províncias nas questões de segurança. O outro grupo, os conservadores, defendia a ideia de poder centralizador da Coroa (Cf. SANTOS, 2014: 3). A constituição desse *novo Estado* pós década de 1822, acabou por apresentar, independente do grupo político, um objetivo comum, como aponta Wagner Luiz Bueno Santos (2014). Era pensamento unânime de ambas as classes políticas, que a ordem era essencial para o país.

À época, o estado político-nacional do país foi descrito por Brian Vale (apud CASTRO, 2013: 26-27), como uma situação delicada, havendo diversas discordâncias entre as províncias com relação ao novo governo, afirmando que,



Quando o primeiro governo do novo Império, assumiu o poder, em outubro de 1822, apenas a região formada por Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, havia manifestado sua inequívoca lealdade à causa brasileira. No sul, os naturais da Província Cisplatina tinham-se aliado ao Brasil, mas a questão da Independência dividira o Exército e os regimentos portugueses. Ao Norte, o Pará e o Maranhão - que nos dias da navegação a vela ficavam mais próximos de Lisboa que do Rio - conservaram-se firmemente leais às Cortes. As duas Províncias eram dominadas por fortes juntas portuguesas e guarnições militares e haviam impacientemente repellido a autoridade do remoto Governo de D. Pedro no Rio de Janeiro, sufocando quaisquer sentimentos patrióticos. No Nordeste as Províncias estavam divididas: o Piauí e Alagoas obedeciam às Cortes; no Rio Grande do Norte e no Ceará, os ânimos era confusos, ao passo que Pernambuco, após muitos meses de hesitação, acabou por aderir à causa brasileira no dia 1º de junho de 1822, sendo pouco depois acompanhado pela Paraíba.

As mudanças ocorridas em cada cenário foram se entrelaçando e constituindo-se em um emaranhado de ideias e fatores, muitas vezes antagônicos, mas que no fim acabaram convergindo para um único caminho, que diziam ser o “bem-estar dos cidadãos” e o “bom andamento do país”. Essas mudanças eram ocasionadas por crises, que se instalavam nesses setores mais específicos e que se alastravam de forma demasiadamente uniforme, uma vez que se desencadeavam em efeito cascata, como é o caso da crise que se instalou, por exemplo, a partir da segunda metade do século, no que se refere a “*transição da mão-de-obra escrava para a mão-de-obra livre*” (LIMA, 2008:145).

As tensões no oitocentos não estavam presentes apenas no cenário político. A economia nacional, em especial a partir da segunda metade do século XIX, parece ter entrado numa espécie de “colapso no setor agro-exportador” que “*foi gerada pela queda dos preços do açúcar no mercado internacional*” (LIMA, 2008: 145), somado a fatores que acabaram por enfraquecer esse setor como a *Lei Eusébio de Queiroz*, que proibia o “tráfico internacional de escravos”, o que acaba por provocar o “tráfico interprovincial”.

Outro fator relevante é o fato de que após a assinatura e diminuição do tráfico de escravizados, os chamados trabalhadores livres se opuseram a ocupar as vagas de trabalhos destinadas à essa população, por entenderem, segundo Guaraciane Lima (2008: 148) que era “*uma violência contra o trabalhador livre, algo que o degradava perante os seus amigos e familiares, que não trazia para si nenhum estímulo ou “orgulho”, era a exploração fira e compulsória da força de trabalho*”. Por esse motivo, precisava-se começar a pensar em novas estratégias ideológicas com relação ao trabalho.

Neste sentido, a autora afirma que diversos intelectuais colaboraram com a iniciativa de construção/constituição dessa nova ideologia, aplicando as ideias de realização pessoal através do trabalho, mas que para isso havia a necessidade de “*se preparar à mentalidade do homem livre e dos libertos para o trabalho, pois viam o fim da escravidão como sendo inevitável*” e entendiam que “*as instituições de ensino eram o lugar ideal para moldar a mentalidade do homem livre e também para capacitá-lo para as funções que viria a exercer no campo e na cidade*” (LIMA, 2008: 149).

Não bastasse o colapso na economia agro-exportadora, os produtores rurais passaram a perder sua mão de obra escrava, apresentando a ideia de que o trabalhador livre talvez não fosse tão eficiente quanto o escravizado. É a partir desse ponto que começamos a entender questões a respeito da disciplina, que mais a frente será extremamente ligada à necessidade de disciplinarização dos corpos, a exemplo de como passou a ser feito por instituições como a *Marinha do Brasil*, para que houvesse uma marujada obediente e apta aos serviços do mar. Com a intenção de recrutar corpos fortes e robustos, muitos deles desvalidos, marginalizados, ou mesmo filho de famílias donas de alguma posse, a Companhia de Aprendizes Marinheiro passou a pensar em seu modelo de educação. Proposta que estava atendida as necessidades postas pelo cenário nacional.

As primeiras instituições de cunho educativos, estiveram atreladas a ideia de preparar o *homem* para o mercado de trabalho, especialmente com o advento do fim da escravidão. A base desse ensino tecnicista e mantenedor da *ordem* é o núcleo central das Companhias de Aprendizes Marinheiros, Liceus, colégios, institutos, aulas avulsas, orfanatos, dentre outros (LIMA, 2008: 153).

Como o foco desse estudo é a Companhia de Aprendizes Marinheiros, voltamos aqui para o momento de transição entre Independência, constituição do Estado Brasileiro e fortalecimento da *Marinha de Guerra Nacional*. E para entendermos melhor este contexto dito socioeducativo, é relevante rever pontos cruciais desse processo, como por exemplo aquele que firma a força de trabalho da *Marinha do Brasil*.

Neste sentido, José Carlos Barreiro (2005: 3), afirma que



No Brasil, o processo de criação de uma força de trabalho marítima seguiu caminhos diferenciados, nada tendo de parecido com o processo tipicamente europeu de desapropriações e enclosures², que libertava trabalhadores para o nascente mercado de trabalho urbano e marítimo. A população potencialmente disponível para o trabalho na marinha podia, por diversos meios, subsistir com facilidade⁵, apropriando-se dos recursos da natureza para a sua própria sobrevivência. Nesse sentido, o recém-fundado estado brasileiro, bem como os capitalistas nacionais e estrangeiros devotados ao negócio da navegação interna e internacional encontraram grandes dificuldades para a criação e organização da força de trabalho marítima no Brasil.

Então, diante do cenário de crescimento populacional nos grandes centros do país, oriundos do processo de formação do homem livre ou trabalhador livre, e também da necessidade de fortalecimento do contingente de trabalho na *Marinha do Brasil*, as *Companhias de Aprendizes Marinheiros* passam a desempenhar esse papel extremamente importante na história desta instituição militar.

Vale ressaltar aqui, a necessidade que apresentava a *Marinha do Brasil* para a fixação das forças de trabalho dentro da instituição, para constituição do corpo marítimo para a recém-formada *Marinha de Guerra*. Consultando os *Relatórios de Presidente de Província* do ano de 1836, nos deparamos com a fala do Sr. Conselheiro Salvador José Maciel, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, afirmando que,

Sendo de esperar, que a tranquillidade em breve se restabeleça nas Provincias, onde ora se acha perturbada [...] o qual pela difficuldade, e grandíssima demora, que ha nos recrutamentos, é de muita utilidade, que o Governo o possa conservar no estado completo, unico modo de se fazerem promptamente maiores armamentos.

Podemos perceber na fala acima que se fazia necessário aos olhos dos grandes comandantes navais, que o Governo Imperial, pudesse manter o contingente atual da Marinha, devido a grandes dificuldades encontradas no processo de recrutamento. Esse processo é descrito por Hélio Martins e Lucas Boiteux (apud CASTRO, 2013: 29):

[...] Os marujos brasileiros que se conseguiram eram caboclos pobres e ignorantes trazidos à força do interior do país para servirem em navios. [...] A pouca instrução da oficialidade, agravada em parte por falta de orgulho profissional, trazia em consequência a pouca disciplina da maruja, muito embora houvesse no povo excelente qualidades guerreiras.

Pouca instrução e disciplina. Palavras chave para entendermos melhor o desenrolar da ideia para o surgimento das *Companhias de Aprendizes Marinheiros*. Passamos a ver a necessidade de implementação dessa instituição. A partir desse relato, podemos entender que era considerável a quantidade de “caboclos” pobres, desvalidos a perambular pelas ruas, em vez de estarem em instituições de ensino responsáveis por moldar seus corpos e mentes. O documento ainda revela que apesar da pouca disciplina devido a vida nas ruas sem uma certa instrução, possuía qualidades que agradavam a Marinha: a robustez, e o espírito guerreiro.

A solução encontrada pelos dirigentes maiores da *Marinha do Brasil* foi consolidada somente no ano de 1840, agora apresentada a proposta pelo Ministro Jacinto Roque de Sena Pereira, em sessão ordinária à *Assembleia Geral Legislativa*:

Venho hoje, em cumprimento da Lei, apresentar-vos a seguinte Proposta, para a fixação das Forças Navaes, que se devem conservar em actividade de serviço no anno financeiro de 1841 a 1842.

PROPOSTA [...]

Art. 4.º O Corpo de Imperiaes Marinheiros será elevado, logo que seja possível, ao numero de 12 Companhias com 106 praças cada huma.

Art. 5.º Além das Companhias mencionadas no Artigo antecedente, haverá outra de Aprendizes Marinheiros, que poderá ser elevada até ao numero de 200 menores da idade de 10 até 17 annos, findos os quaes principiarão a vencer tempo de serviço.

Art. 6.º O Governo fica desde já autorizado a dar huma gratificação de 12U000 réis, aos Pais ou Tutores, que voluntariamente apresentarem os menores para serem admittidos ás Escolas de Aprendizes Marinheiros, e mais hum terço de soldo, deduzido do que houverem de vencer os mesmos menores até a idade de 17 annos. São preferidos os filhos dos Artifices, Officiaes de Apito, Marinheiros, Inferiores ou Soldados de Artilharia da Marinha, e de quaesquer outors individuos Empregados nos Arsenaes Militares do Imperio.

² Cercamentos são o processo de exclusão dos trabalhadores de seu meio de sustento, as terras produtivas, na transição do feudalismo para o capitalismo, mediante sua transformação em propriedade.



Art. 7.º Em quanto outra cousa se não decreta, o tempo de serviço para toda a Marinhagem voluntaria, será o de 5 annos effectivo, e de 8 pra os recrutados.

O Ministro Jacinto Roque de Sena Pereira, estava perante a *Assembleia Geral Legislativa*, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1840, apresentando a proposta que fixava as forças navais, “em cumprimento da Lei³” para os anos de 1841-1842, pois caso essas propostas não fossem apresentadas pelos, Ministros e Secretários de Estado dos Negócios da Marinha e da Guerra, o orçamento destinado a instituição seria instável, uma vez que essa Lei também fixava todas as despesas que seriam despendidas pelo Governo Imperial.

Quando a Marinha estabeleceu o crescimento exponencial *das Companhias de Imperiais Marinheiros*, “logo que seja possível, ao numero de 12 Companhias com 106 praças cada huma”, fez a indicação de que era desejo a formatura, caso houvesse em tempo a abertura de mais 5 Companhias, pois até a presente data de acordo com a Marinha (1840-2, p. SN), existiam em funcionamento sete Companhias de Imperiais Marinheiros, e, cada vez que a Companhia alcançasse sua lotação máxima, de cento e seis aprendizes, seria possível a formatura anual de até 1272 praças, uma vez que era justamente essa Companhia que formava os marujos para servirem na *Marinha de Guerra* nacional.

No Artigo 1º da proposta apresentada pra o ano financeiro de 1841-1842, havia o desejo de elevar “*As Forças Navaes em tempo ordinario para o anno financeiro que ha de correr [...], constarão de 2.500 praças de todas as classes [...]*” (MARINHA, 1840:1). De acordo com o mapa de nº 2 da Marinha (1840:2), o corpo da Armada Nacional e Imperial, contando com os que estão doentes, embarcados, empregados em terra, com licença, ausentes, totalizavam 277. Para tanto, desejou o Senhor Ministro aumentar este número significativamente. Além do mais o Art. 2º ainda acrescentou que “[...] *em tempo extraordinario poderá o Governo elevar o numero de praças, de que trata o Artigo antecedente, a 4.500*” (MARINHA, 1840:1)

Para ajudar a compor o número das Companhias de Imperiais Marinheiros, há a apresentação da proposta de criação das Companhias de “*Aprendizes Marinheiros, que poderá ser elevada até ao numero de 200 menores da idade de 10 até 17 annos*”. Esse foi o número estabelecido para cada Companhia alcançar, que passa a ser reavaliado a cada ano de funcionamento, podendo ser elevado ou diminuído de acordo com os assentamentos. Esses menores quando completados 17 anos, passada a primeira formatura, viajavam diretamente a Corte, onde assentariam praça nas Companhias de Imperiais Marinheiros terminar seu treinamento, para poder servir definitivamente a *Marinha de Guerra* brasileira.

Como forma de estimular o assentamento, o governo decretou ficar “desde já autorizado a dar huma gratificação de 12U000 réis, aos Pais ou Tutores, que voluntariamente apresentarem os menores para serem admittidos”. No entanto havia uma pretensão de que esses menores fossem “os filhos dos Artifices, Officiaes de Apito, Marinheiros, Inferiores ou Soldados de Artilharia da Marinha, e de quaesquer outros individuos Empregados nos Arsenaes Militares do Imperio”. Acreditamos que esse fato deu-se pela Marinha acreditar que essas crianças e adolescentes, por conviverem diretamente com pais que já prestavam algum tipo de serviço militar, pudessem ali chegar em um estágio de *formação* disciplinar, condizendo com aquelas aplicadas e desejadas pela Marinha.

Vale ressaltar a importância dos artigos apresentados na proposta e que estão em destaque uma vez que o Corpo de Imperiais Marinheiros receberá os alunos ou *menores* das *Companhias de Aprendizes Marinheiros*, como já tratamos anteriormente. Essas instituições deveriam manter uma ligação íntima ente si. Outro destaque que podemos fazer com relação aquartelamento dos menores nas referidas Companhias, são tratados por, José Carlos Barreiro (2005:5), da seguinte maneira,

[...] as difíceis condições de constituição da mão de obra marítima determinavam que os marinheiros se revelassem inaptos, rebeldes e pouco afeitos às tarefas que lhes eram impostas. Nesse sentido, o estado brasileiro considerou que o aquartelamento adequado dos recrutados era de suma importância para a manutenção da disciplina entre os marinheiros. Além disso, novas leis teriam de ser criadas para manter a mais estrita e rigorosa disciplina no navio e conservarem a tensa cadeia de subordinação que deveria se estabelecer desde o mais graduado oficial até o simples grumete.

E sob a ideia de instituição educativa, que colaboraria para o desenvolvimento sadio e *completo* do indivíduo que ali assentasse praça de forma voluntária, ou fosse entregue aos cuidados da *Marinha do Brasil* por pais e tutores, a logística desenhada era a de que,

³ LEI N. 99 - DE 31 DE OUTUBRO DE 1835; **Art. 14.** Os Ministros e Secretarios de Estado dos Negocios da Marinha e da Guerra apresentarão annualmente, na Camara dos Deputados até o dia 6 de Maio, Propostas para a fixação das forças de Mar e Terra, impressas, e acompanhadas da informação do Governo para esse fim.



Sob o pretexto de corrigir distorções interpretativas que apresentam a marinha de forma desprestigiada e humilhada, é construída uma visão segundo a qual a vida do marinheiro nos navios seria a recriação da harmonia e fraternidade por ele vivida no seio de sua própria família. Desta espécie de “unida família do mar” derivariam as características psicológicas positivas do feliz e bem humorado marinheiro brasileiro (BARREIRO, 2005:4).

Pela heterogeneidade humana, apontada por Rozenilda Castro (2013), fica fácil entender as diversas agitações, apontadas por Saul Álvaro Mello (2011, p. 3) como sendo “agravados pelo sistema de recrutamento e castigos físicos”, gerando “conflitos, às vezes violentos, qualificados como indisciplina pelas autoridades navais”.

Desenrolando todo o emaranhado aqui descrito, nos deparamos com o surgimento das *Companhias de Aprendizes Marinheiros*. Planejada ainda na década de 1830, seu nascimento somente acontece no início da década de 1840. A partir desse momento, a instituição passa a desempenhar um papel fundamental para o fortalecimento do corpo da *Marinha de Guerra*, bem como passa também a figurar entre as grandes instituições educativas do país. Para tanto, buscamos entender as características dessa instituição educativa na província do Rio Grande do Norte.

O “viveiro das guarnições dos navios de guerra”: a *Companhia de Aprendizes Marinheiros* do Rio Grande do Norte

Como tratamos anteriormente, as *Companhias de Aprendizes Marinheiros* foram criadas no Brasil na década de 1840 do século XIX, em uma tentativa de fortalecer a Marinha de Guerra do Brasil. Esta instituição possuía caráter educativo. Funcionava no sistema de internato e obtinha seus *menores*, através das matrículas realizadas voluntariamente, executadas a partir de premiações a pais e/ou tutores, ou entregues aos cuidados das *Companhias de Aprendizes Marinheiros* por delegados das Províncias ou pelos Juizes de Órfãos.

Era vista pela Marinha do Brasil como “o viveiro de corpo de imperiaes marinheiros” (MARINHA, 1870:15). O lugar onde seriam formados e constituídos, os novos homens do mar. Lugar de rígida disciplina. Acreditamos que uma das funções dessa escola era aprisionar e adestrar⁴ crianças tanto no que concerne a educação daquelas enviadas pelos pais - fato raro na escola do Rio Grande do Norte -, como aquelas crianças desvalidas, sem casa, sem família, realizando assim uma higiene nas ruas, uma espécie de combate a marginalidade. Nessas escolas, teriam o primeiro contato com a vida de marinheiro. Completados os anos necessários, ou seja, a primeira formatura, que acontecia quando esse *menor* completava dezessete anos de idade, seriam “encaminhados à *Companhia de Imperiais Marinheiros, que tinha sua sede na Corte, no Estado do Rio de Janeiro*” (MARINHA, 1870:15).

Também era na Corte que estava situada a primeira *Companhia de Aprendizes Marinheiros*. Posteriormente passaram a se espalhar por todo território nacional, em detrimento da necessidade de aumento de pessoal para a Armada Nacional. No entanto é importante observar alguns aspectos interessantes, conforme trecho a seguir: “[...] a primeira companhia, desse nome foi instituída em 1840, tendo quartel na corte; a segunda não foi creada na provincia do Pará senão 15 annos depois” (MARINHA, 1871:18). Houve um espaço de tempo bastante longo na construção entre a primeira e a segunda Companhia.

Embora houvessem sido criadas com uma finalidade tal, e, com certa urgência para o crescimento da Marinha de Guerra, o atraso entre a abertura da primeira Companhia e a segunda, na Província do Pará, acabou por trazer diversos prejuízos, “[...] por isso que o corpo de imperiaes marinheiros deixou de receber regularmente os supprimentos indispensaveis para sustentar o seu estado effetivo” (MARINHA, 1871:18). A partir do ano de 1840 e espalhando-se pela costa brasileira, as referidas Companhias acabaram por chegar com longos anos de atraso em algumas províncias, como foi o caso da Província do Rio Grande do Norte.

Se o intervalo entre a abertura da primeira Companhia na Corte e na Província do Pará foram de longos quinze anos, tendo como reflexo, enormes prejuízos para a formação do Corpo Nacional da Marinha de Guerra, o que dizer dos trinta anos de espaço-tempo para a abertura da Companhia na Província do Rio grande do Norte?

No *Relatório de Presidente de Província* do ano de 1873, nos deparamos com a seguinte informação: “[...] tendo sido creada nesta provincia, por decreto n. 5,181 de 16 de Dezembro do anno passado, uma companhia de aprendizes marinheiros, não poude ser ainda installada por falta do necessario pessoal” (RPP, 1873:24). Assim, é importante apontar aqui que, as causas para demora da implantação da *Companhia de Aprendizes Marinheiros* na Província do Rio Grande

⁴ Para Michel Foucault, no adestramento contém o núcleo da questão a “docilidade”, ou seja, tornar o copo como objeto de manipulação. Docilizar os corpos, nada mais era que controlar ou manter o controle, forjar, dominar, de tal forma, que se pudesse extrair dele, o corpo, forças antagônicas, que se docilizadas da maneira correta, faria do indivíduo e de seu corpo manipulado, obra da obediência e da disciplina (FOUCAULT, 2009).



do Norte não são descritas nos documentos oficiais, tão pouco sua inauguração se deu no ano do decreto de sua abertura. Ou seja, a referida instituição passou por dois processos de atraso de tempo na Província norte-rio-grandense. Porém, é possível levantar algumas possibilidades como a falta de investimentos do Governo Central enviado as Províncias do antigo norte do país, ou mesmo a falta de interesse por parte das elites locais, visto que era constante a reclamação dos marinheiros chamando a atenção do governo provincial para construção de um prédio para a Companhia.

Mesmo sendo apontadas como,

[...] tao uteis estabelecimentos, para cuja sustentação e progresso não ha despesa, que se deva reputar sem proveito. Sommas avultadas se consumiam com o recrutamento para a armada, expediente odioso que já pôde ser dispensado. A guarnição dos navios de guerra será composta de marinhagem escolhida, estranha aos vícios de pessoal que até hoje se recrutava de preferencia, e affeita de longa data á vida e aos serviços do mar (MARINHA, 1870:15).

Os relatórios da Marinha brasileira apontam sempre para os grandes feitos das *Companhias de Aprendizizes Marinheiros* sob a Alegação de que “*não ha despesa, que se deva reputar sem proveito*”, ou seja, os gastos com pessoal preparado para a administração das Companhias, bem como o investimento necessário para educar e/ou salvar as crianças desvalidas parecia ser algo extremamente necessário. Sem esse pessoal não haveria a *produção* de bons marujos, uma vez que, para cada leva de “recrutamento para a armada”, quando necessários, eram despendidas “sommas avultadas”. Dessa forma, o documento sugere o deslocamento dos investimentos para as Companhia em vez de concentra-las com o recrutamento da armada, considerado “*tarefa odiosa*” sendo perfeitamente “*dispensada*”. Requeria-se que os investimentos fossem relocados para o pagamento do pessoal que trabalhavam nas Companhias, responsáveis por gestar novos defensores do Império brasileiro, novos marinheiro capacitados para defender terras e água. Percebemos ainda uma severa crítica aos “*vícios de pessoal*”, fato que nos leva a pensar na existência de “*regalias*” existentes na Marinha que se opunham aos investimentos que deveriam ser destinados as Companhias espalhadas pelo país, reduzindo assim o saldo destinado ao controle da sede da Marinha na capital brasileira.

Além dessa perspectiva, é possível pensar ainda que esse pessoal capacitado ou “*marinhagem escolhida*”, seriam instruídos dentro das próprias *Companhias de Aprendizizes Marinheiros*, onde aprenderiam a se despir de seus vícios. Os recrutados, ou aqueles que formavam a frente da marujada na Marinha de Guerra, antes das *Companhias de Aprendizizes*, eram pessoas que traziam diversos vícios cotidianos considerados avessos à vida ao mar, como a bebida por exemplo, ficando claramente explicado no trecho a seguir:

[...] convém que as companhias continuem a ser o viverio das guarnições dos navios de guerra, porque só assim teremos pessoal idoneo e probabilidades de não exagerar despesas com engajamentos, que quasi sempre attrahem ao serviço gente ignara e não affeita á disciplina de bordo (MARINHA, 1878:15).

A disciplina era algo entendido como essencial e extremamente importante para o bom andamento e execução do serviço dentro das forças armadas. Seria o ponto chave ou motriz. Sem disciplina não haveria controle. Sem o controle a bordo dos navios, a Marinha estaria sob o caos, pois a desobediência gera conflitos internos e externos que refletiriam sob o trabalho, ruindo assim tanto com a hierarquização como com o exercício a que se propunha a *Marinha de Guerra*. Esse controle exercido sobre o corpo da marinhagem, apresenta-se como forma de dominação. Diferentemente da escravidão, como afirma Michel Foucault (2009:118), os elementos centrais e pontuais do disciplinamento requeria o aumento da vigilância para o “*controle minucioso das operações do corpo*”, pois o ideal aqui não é o resultado, se não “*os processos da atividade*”. É a vigilância com o intuito de impedir a desordem, a desobediência, o caos. As vias de disciplina encontradas dentro do molde escravista era “*custosa e violenta*”. Neste ponto, entra o sistema educativo da *Companhia de Aprendizizes Marinheiros*. O ensino e a aplicação da disciplina, o condicionamento do corpo à este método, o controle, conduz de forma satisfatória na fabricação de corpos “[...] *submissos e exercitados, corpos dóceis*” (FOUCAULT, 2009:119).

Tendo como objetivo a manutenção dessa tão requerida disciplina, o fim do dispêndio com pessoal que não se encaixavam com o perfil da Marinha e o serviço do mar, a *Companhia de Aprendizizes Marinheiros* da Província do Rio Grande do Norte, criada em 1873, logo após seu primeiro ano de funcionamento, já apresentou frutos de seu trabalho, embora sempre com algumas ressalvas e diversas observações com relação a quantidade de menores exigidos pela Marinha.

Os dados constam nos Relatórios de Presidente de Província do Rio Grande do Norte:

[...] conta actualmente 76 menores, dos quaes 57 foram apresentados pelo ex-chefe de policia, Dr. José Antonio Corrêa da Silva, a quem devo reconhecer mais este serviço prestado á provincia. Apesar da excellencia desta instituição, onde os pais e tutores encontram um asylo seguro para os seus filhos e tutelados, tem havido difficuldade em completar o numero necessário á formação da companhia. Não é isto, porém, desanimador, nem constitue excepção para esta provincia. Ha outras companhias mais



antigas e em províncias mais populosas, em que persiste a mesma dificuldade e que não puderam se quer atingir ao numero de menores que obteve esta em menos de um anno. Expedi circulares aos juizes de orphãos instando pela remessa de menores desvalidos e demonstrando-lhes a conveniencia de alistal-os na companhia, onde a par da educação, habilitam-se a ser uteis a si e ao estado. Apenas o juiz do orphãos desta capital remetteo 1 menor. Entretanto é sabido que em todos os termos da provincia existem menores em desamparo, entregues á ociosidade e sem receberem educação, os quaes mais tarde vêm a ser cidadãos inuteis e muitas vezes perigosos á sociedade (RPP, 1874:39-40. Grifos nossos).

Aqui é importante destacar algumas questões a serem problematizadas. A primeira diz respeito aos “57 [menores que] foram apresentados pelo ex-chefe de policia, Dr. José Antonio Corrêa da Silva”. Essa prática era bastante comum em quase todas as regiões onde haviam as *Companhias de Aprendizes Marinheiros*. Menores que eram capturados e enviados à instituição pelos delegados de policia e por outras autoridades, como apontam os estudos de Rozenilda Castro (2013) e Vera Regina Beltrão Marques e Silvia Pandini (2004).

Ao realizar pesquisa a respeito da assistência social educativa para menores, no período do Império brasileiro, Inês Stamatto (2017:95), apresenta o dado de que “[...] *considerava-se que as crianças, com família ou não, que perambulavam nas ruas causavam distúrbios nas vilas e cidades. Dessa forma, as autoridades precisavam tomar medidas*”. Nesse sentido, essas medidas podem ser entendidas como formas de limpar os grandes centros urbanos, extirpar das ruas aqueles que eram considerados nocivos a vida em sociedade, aqueles que enfeavam as ruas das cidades, que criavam imagens distorcidas daquelas que queriam passar sobre os espaços geridos pelo poder provincial, corpos também disformes e donos de comportamentos ilícitos.

Mesmo sob a segurança da “[...] *excellencia desta instituição, onde os pais e tutores encontram um asylo seguro para os seus filhos e tutelados, tem havido dificuldade em completar o numero necessário á formação da companhia*”, percebemos que as famílias e ou tutores dos menores, não queriam enviar seus filhos e tutelados para as Companhias. Vera Regina Beltrão Marques e Silvia Pandini (2004:95), pesquisando a respeito da *Companhia de Aprendizes Marinheiros* no Paraná, afirmaram que “[...] *as condições do quartel não eram das melhores e só fizeram piorar com o passar do tempo*”, e que “[...] *as promessa pífias de “boa formação e melhores condições de vida” não seduziam nem meninos, nem pais ou tutores*”, ou até mesmo quando afirmavam que “[...] *o prédio encontrava-se em ruínas e com sérios riscos de desabamento [...] estavam arriscados a morrer em terra firme, soterrados sob os escombros do teto que lhes dava guarida*” (MARQUES; PANDINI, 2004:86).

Outros fatores podem ser considerados relevantes em relação ao aspecto do não preenchimento de pessoal ou a dificuldade de se alcançar tal fim. Alguns deles foram descritos por Rozenilda Castro (2013): o envio dos menores à Corte; o envio de menores à Corte por motivo de punição; o relacionado às fugas dos menores; e por fim, o fator atrelado às mortes dos menores dentro das próprias Companhias, motivadas por moléstias diversas e/ou epidemias. Além dessas, acrescentamos mais algumas: o fato das famílias não quererem enviar seus filhos sob a alegação de que dividiram o mesmo espaço e teriam a mesma educação que os desvalidos, muitas vezes marginalizados e donos de procedimentos ilícitos; os próprios desvalidos não queriam ser capturados e levados a força para as Companhias e submetidos a disciplina, ao modelos de educação vigente nesses espaços; a falta de atrativos e/ou razões para convencer os menores desvalidos num momento em que o sentimento de nacionalidade parecia estar presos aos muros das instituições.

Ainda de acordo com o documento supracitado, parece haver uma transferência de responsabilidade, pois existiam “outras companhias mais antigas e em províncias mais populosas, em que persistia a mesma dificuldade”. Na verdade entendemos que esse trecho disposto no documento acima é uma tentativa de amenizar justamente o problema da conquista de aprendizes para a Companhia, para tanto, era comum nos relatórios nos depararmos com discursos que atribuíam a culpa aos Juizes de Órfãos que não decretavam o envio dos desvalidos para o interior do quartel da Marinha. Assim, a Companhia do Rio Grande do Norte não alcançaria o número estipulado de aprendizes, pela *Marinha do Brasil*, dificultando um de seus principais interesses: ocupar os bancos das Companhias para sustentar a *Marinha de Guerra*.

Para reforçar essa transferência de responsabilidade, o governo tratou de afirmar que “[...] *é sabido que em todos os termos da provincia existem menores em desamparo, entregues á ociosidade e sem receberem educação*”, ou seja, além de mascarar sua inabilidade para atingir o número total de menores, julgou ser culpa do poder judiciário.

Em Circular de 16 de outubro de 1875, uma petição foi realizada em prol de promover o abastecimento das *Companhias de Aprendizes Marinheiros* nas diversas Províncias:

Illm.. e Exm. Sr. - Uma das causas que mais poderosamente tem concorrido para impedir que se completem as companhias de aprendizes marinheiros, é a repugnancia que sentem os pais e tutores em destinar seus filhos e pupillos á vida do mar, certamente por ignorarem as vantagens e favores que a lei confere aos menores, durante e depois de concluida a aprendizagem. Para remover este mal,



convém que V. Ex. torne bem publicas e notorias as disposições de lei concernentes ao assumpto, fazendo-as transcrever nos jornaes dessa provincia, e em editaes que serão affixados nas portas das Igrejas (MARINHA, 1876:17. Grifos nossos).

Fica evidente no texto exposto acima que a Marinha estava extremamente preocupada com o estado do corpo das *Companhias de Aprendizes Marinheiros*. Por este motivo, tratou de informar aos superiores que os pais e tutores ignoravam “as vantagens e favores que a lei confere aos menores, durante e depois da concluída a aprendizagem” (MARINHA, 1876.1, p. A-J-17), e que muito provavelmente estava sendo referenciado os valores do pecúlio que eram depositados, como descritos no Decreto n. 1591⁵ de 14 de abril de 1855 e no Decreto n. 5950⁶ de 23 de junho de 1875. Percebemos ainda no discurso contido no relatório que pairava no imaginário popular o medo do mar. A época ainda parecia ser comum certos mitos sobre o mar, sobre os perigos que nele habitavam. Assim, fazia-se necessário afixar nas portas das igrejas⁷ e nos jornais as “públicas e notorias as disposições da lei concernete ao assunto”.

Ainda referindo-se ao *Relatório de Presidente de Província*, no que diz respeito aos Juizes de Órfãos: “Expedi circulares aos juizes de orphãos⁸”. A prática do envio dos menores desvalidos⁹ as *Companhias de Aprendizes Marinheiros*, através da intervenção judicial, ou pelo Juizes de Órfãos, era comum dentro das Províncias onde foram instaladas as referidas Companhias, por isso mesmo era pedido que os presidentes das Províncias deveriam “prevenir-os de que esta providencia não exclue outros meios suasorios, que elles não cessar-ão de empregar, para conseguir que os pais e tutores” (MARINHA, 1876:18) pudessem realizar o alistamento de seus filhos e tutelados nas *Companhias de Aprendizes Marinheiros*.

Para Vera Regina Beltrão Marques e Silvia Pandini (2004:87),

[...] os arautos do disciplinamento social nos idos do século XIX, tais como delegados de policia, juizes de órfãos, homens de ciência, empregadores e tantos outros, normas de controle social se impunham sobre uma infância predisposta, como eram percebidos os infantes pobres, filhos de trabalhadores livres ou daqueles ainda escravizados, órfãos ou desamparados.

Os chamados “arautos do disciplinamento social”, encontravam-se à serviço do Estado, obviamente, no entanto desempenhavam, na verdade, uma espécie de “controle social”. Crianças pobres, filhos de pessoas escravizadas ou ex-escravizadas, não possuíam perspectiva alguma de melhoria de vida, embora fossem chamadas de livres, passavam a viver sob o constante olhar e a vigilância, impugnando sua liberdade, tratando de os *colocar* sob os efeitos do controle total de suas ações, sujeitos às penas e sensações cabíveis, ou como diria Michel Foucault (2009:144), “[...] *pequenas técnicas de vigilância múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos*”. Desse modelo, a necessidade do enclausurar esses menores, de modo que sejam postos no “acampamento militar”, as *Companhias de Aprendizes Marinheiros*, lugar de vigilância soberana por ser exercida sob o controle também das armas.

De acordo com o Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872, que aprovou o regulamento geral para a execução da Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871¹⁰,

Art. 64. *Os juizes de orphãos poderão entregar a associações autorizadas pelo governo os filhos de escravas, nascidos desde a dela da lei que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores, ou tirados do poder destes em virtude dos arts. 18 e 19 do presente regulamento. (Lei-art. 2º)*

⁵ O documento instrui como “deve ser feito o alistamento de voluntários e de recrutas para o serviço da Armada” (BRASIL, 1855).

⁶ O documento “estabelece disposições regulamentares para a formação de pecúlio destinados às praças das *Companhias de Aprendizes Marinheiros*” (BRASIL, 1875).

⁷ Era uma prática bastante comum afixar editais e comunicados oficiais nas portas das igrejas, por tratar-se de um lugar bastante visitados pela população. Lá existiam aqueles que podemos considerar leitores públicos, visto que eram muito alto o número de analfabetos no oitocentos, responsáveis por espalhar as notícias.

⁸ Aos órfãos era dado tratamento específico. As crianças de qualquer idade que tendo família haviam perdido o pai e a mãe, podiam pertencer a qualquer segmento social, ter ou não herança, ficavam sob a responsabilidade do Juiz de Órfãos, autoridade judiciária que existia desde a época da colônia. Este cargo havia sido criado pelo rei de Portugal D. João V, nas vilas com mais de 400 moradores, entre os anos de 1709 e 1711. No período imperial, a função foi mantida e em 1832, foi estendida para cada comarca (STAMATTO, 2017:93).

⁹ A criança desvalida seria aquela materialmente pobre, mas que contava com o apoio de alguém de sua família. Era um indivíduo cujos pais, por sua condição miserável, não podiam lhe dar aquilo que necessitava. Não eram consideradas infratoras, pois não haviam cometido nenhum crime contra a sociedade ou o Estado. Configuram-se enquanto crianças pobres, convivendo em meio à miséria e à ignorância, desprovidas de apoio social, cultural e econômico (STAMATTO, 2017:92).

¹⁰ Conhecida por *Lei do Ventre Livre*.



§ 1º A essas associações poderão ser entregues também os filhos das filhas livres de escravas. (Lei - art. 1º § 3º) (BRASIL, 1872).

A partir da análise desta Lei, passamos a entender que a pedido das autoridades da Marinha, os Juízes de Órfãos deveriam encaminhar às *Companhias de Aprendizizes Marinheiros*, esses menores, que através da *Lei do Ventre do Livre*, não eram considerados escravizados, no entanto poderiam encontrar-se na condição de abandono. A responsabilidade dessas crianças era uma atribuição dos tais juízes, especialmente no que se refere ao seu bem-estar social. Dessa forma, as Companhias passariam assim a exercer, enquanto instituição do governo, sua função social no trato educativo desses menores. As Companhias tornavam-se lugares de reclusão para o disciplinamento de seus corpos e mentes. Uma educação dos sentidos.

Afinal de contas, para a Marinha brasileira, esses “[...] *menores em desamparo, entregues á ociosidade e sem receberem educação, os quaes mais tarde vêm a ser cidadãos inúteis e muitas vezes perigosos á sociedade*” (RPP, 1874:39), quando entregues aos cuidados das *Companhias de Aprendizizes Marinheiros*, “[...] *aprenderão também a ler, escrever, contar, riscar mappas, e a doutrina christã*” (MARINHA, 1876:17) tornando-se um bom marujo, e um bom cidadão.

A preocupação com o número de menores alistados amplamente divulgado nos documentos oficiais. Por diversas ocasiões encontramos comunicados emitidos às autoridades da Província, com o intuito de se obter um maior contingente de pessoal para o alistamento. Vejamos o seguinte trecho de um dos documentos:

[...] *pela terceira vez expedi circular com data de 16 de Fevereiro ultimo aos Juizes de Orphãos, na qual declarando-lhes ser reconhecido o estado desgraçado em que se achão em geral os orphãos pobres e miseraveis, que pelo abandono em que vivem, tornão-se viciosos e concorrem no depois para augmentar a nossa estatistica criminal, quando aliás tratando-se efficazmente de sua educação pôdem vir a ser didadãos uteis a si e ao Paiz, recommendei-lhes que, no caso de não encontrarem pessoas que na qualidade de tutores se queirão bem encarregar da educação delles, os remetessem á Presidencia para serem alistados nesta Companhia, cujas vantagens tornei manifestas, caso tivessem a idade de 10 a 17 annos e constituição robusta e propria para a vida do mar* (RPP, 1875:38-39. Grifos nossos).

É importante percebermos até de maneira recorrente um fato do qual já tratamos anteriormente: a preocupação que a Marinha apresentava com relação ao número de menores que eram alistados na Companhia da Província do Rio Grande do Norte, e notória e incisiva *acusação* que os Presidentes de Província faziam no que diz respeito a competência dos então Juízes de Órfãos. A pressão que sofriam tanto esses Presidentes da Província quanto os comandantes que ali passaram, na administração da Companhia, para apresentar tão somente *dados estatísticos* de interesse da Marinha brasileira, apenas refletia, em tais documentos, as reprovações e críticas a Juízes de Órfãos e Delegados de polícia.

As Companhias não se firmavam como uma instituição educativa que ofertasse atrativos aos menores e aos pais ou tutores desses menores. O próximo passo então era começar a se obter o material humano através de outros meios. Um poderoso instrumento para tal fim, foi justamente “resgatar” os “os orphãos pobres e miseraveis”.

Tais pedidos são motivados por puro interesse em se obter o máximo de menores possíveis, afinal de contas a reputação da Marinha estava em jogo, desde meados da década de 1840, quando fora apresentada a proposta das Companhias e toda a sua *produtividade* de pessoal preparado e apto a vida ao mar. Por este motivo, ao se referir aos menores não aquartelados, supondo que todos “tornão-se viciosos e concorrem no depois para augmentar a nossa estatística criminal”, isto constituía-se em um pedido bastante formal aos Juízes de Órfãos, indicando que esses menores deveriam ser aquartelados na *Companhia de Aprendizizes Marinheiros* da Província, por dois motivos: o primeiro diz respeito, como falamos anteriormente, ao fator da limpeza dos grandes centros urbanos, banindo aquilo que era considerado como nocivo a sociedade, o segundo diz respeito ao aumento do arsenal humano para a *Marinha de Guerra Nacional*, o objetivo principal das *Companhias de Aprendizizes Marinheiros* e de *Imperiais Marinheiros*.

No mesmo ensejo descreve que esses menores deveriam ser enviados “[...] *caso tivessem a idade de dez a dezessete annos e constituição robusta e propria para a vida do mar*” (RPP, 1875:39). No entanto, isso não significa dizer que a Marinha naquele momento desprezava aqueles que não possuísem esse biótipo físico. Ao contrário, o importante era se chegar ao número ideal de aquartelados. Dentro das Companhias esses menores, magros e esqueléticos por assim dizer, poderiam evoluir fisicamente, adequando-se a alimentação oferecida e aos exercícios físicos diários, na busca sempre do melhoramento do corpo, numa tentativa, que como aponta Michel Foucault (2009:138), de “[...] *construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe*”. Na verdade o autor refere-se as mudanças, ocorridas durante o passar dos séculos, do corpo enquanto instrumento de eficácia dentro do pelotão. A geometria mais funcional possível para a disposição destes corpos, deverá ser o estudo para encontrar-se o arranjo mais adequado, e isso não depende apenas de corpos robustos, mas dessa estruturação e



organização do pessoal, ou seja, todos os menores, robustos ou magricelas, encontrariam seu espaço dentro da Companhia.

Esse alistamento era algo primordial para o funcionamento das Companhias e na Província do Rio Grande do Norte, o local que servia de quartel para a *Companhia de Aprendizes Marinheiros*, era um prédio alugado. No entanto, no ano de 1875 o Ministro da Marinha autorizou a compra do prédio em que estavam alocados¹¹, fato que se deu no ano seguinte, em 1876 (Cf. RPP, 1875:39).

De acordo com o Relatório de Presidente de Província de 1877, entre os anos de 1873 e 1877, a *Companhia de Aprendizes Marinheiros* do Rio Grande do Norte remeteu a Corte um total de 53 menores. No período que vai de 1873 a 1883, o número de aprendizes na referida Companhia variou entre cinquenta e nove e setenta e seis conforme quadro abaixo:

Quadro I: Quantitativo de Aprendizes no período entre 1873 e 1883 conforme os dados contidos no *Relatório de Presidente de Província*

	Ano	Quantidade
01	1873	59 aprendizes
02	1874	85 aprendizes
03	1875	81 aprendizes
04	1876	75 aprendizes
05	1877	84 aprendizes
06	1882	62 aprendizes
07	1883	76 aprendizes

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir dos dados contidos no *Relatório de Presidente de Província* do Rio Grande do Norte.

As informações sobre o número de aprendizes variavam de acordo com o ano. Aqueles considerados mais preparados, logo foram enviados a Corte Imperial. Percebemos que a diferença no número de aprendizes entre um ano e outro acaba por ser relativamente pequena. Vale ressaltar ainda que em alguns relatórios esses números variam. De acordo com os relatórios, por vezes foram publicados números na primeira metade do ano, e outro número sobre o mesmo ano no fim. Em alguns casos, devido a saída de um presidente da Província, em seu relatório apresentava-se um número. O presidente seguinte, ao fim do ano, apresentava outro dado. Assim, optamos nesse quadro por evidenciar a quantidade sempre apresentada no relatório do fim de cada ano. O leitor pode perceber também que nos anos de 1878 a 1881, bem como do período que vai de 1884 a 1890 não foram apresentados dados pelos *Relatórios de Presidente de Província*.

Foi possível também fazer o levantamento da quantidade de aprendizes matriculados na *Companhia de Aprendizes Marinheiro* da Província do Rio Grande do Norte, no recorte temporal de 1873 a 1890, a partir dos *Relatórios da Marinha*. Esses dados em muitos anos acabam por distanciar dos números apresentados pelos *Relatórios de Presidente de Província*.

Quadro II: Quantitativo de Aprendizes no período entre 1873 e 1890 conforme os dados contidos no *Relatório da Marinha do Brasil*

	Ano	Quantidade
01	1873	56 aprendizes
02	1874	81 aprendizes
03	1875	81 aprendizes
04	1876	74 aprendizes
05	1877	118 aprendizes

¹¹ Discutiremos sobre o prédio onde funcionou a Companhia de Aprendizes Marinheiro do Rio Grande do Norte no tópico seguinte.



06	1878	96 aprendizes
07	1879	98 aprendizes
08	1880/1881	61 aprendizes
09	1882	62 aprendizes
10	1883	62 aprendizes
11	1884	33 aprendizes
12	1885	91 aprendizes
13	1886	64 aprendizes
14	1887	52 aprendizes
15	1888	70 aprendizes
16	1890	53 aprendizes

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir dos dados contidos nos *Relatórios da Marinha do Brasil* sobre o quantitativo de aprendizes na Companhia do Rio Grande do Norte.

As distorções de números em relação a quantidade de aprendizes variou entre um relatório e outro, como pode ser observado nos quadros acima. É importante avisar ao leitor, que durante o período de 1884 a 1890, o *Relatório de Presidente de Província* do Rio Grande do Norte não apresentou dados quantitativos sobre os discentes porque nesse momento os alunos foram transferidos para a *Companhia da Parahyba*, fazendo com que essa preocupação não mais constasse nos relatos da Província do Rio Grande do Norte, até o retorno dos aprendizes em 1890. Percebemos ainda que nesse mesmo espaço de tempo, o número apresentado de aquartelados do Rio Grande do Norte na Parahyba parece estar fundidos, fazendo com que não seja possível afirmar quantos pertenciam a cada província/estado¹².

Os números apresentados já levavam em consideração as baixas que sofreram ao longo dos anos. Essas baixas davam-se por diversos motivos que iam desde o envio dos aprendizes a Corte, localizada na cidade do Rio de Janeiro, até aos casos de aprendizes que desertaram e os que faleceram. Nesse sentido, o maior número de baixas dava-se pelo envio dos discentes a sede da Marinha na Corte, seguido pelas fugas e por mortes. Esses dados não puderam ser mais precisos nos anos posteriores pelo fato de os mesmos não terem sido publicados, com exceção do ano de 1883, em que "[...] a Companhia contava com um número de setenta e seis aprendizes" (RPP, 1883:19).

Relacionado ainda ao número de Aprendizes Marinheiros alistados na Companhia da Província do Rio Grande do Norte, um dado nos chamou a atenção: diz respeito ao ano de 1877, em que a referida Companhia, que à época deveria ter um número total de aquartelados de 100 menores, excedeu esse número em 18 aprendizes. A explicação foi oferecida pela *Marinha do Brasil*: "[...] foram recebidos nas companhias do Rio Grande do Norte e Piauí menores retirantes do Ceará, o que explica o excesso no quadro dessas companhias" (MARINHA, 1877:20). Assim, tal excesso de aprendizes deu-se devido à forte seca ocorrida na província do Ceará, incidindo diretamente sobre os investimentos direcionados a Marinha, obrigando o envio dos aprendizes as Companhias dos estados vizinhos. De acordo com Maria Mafaldo Araújo (1991:40) a seca iniciada em 1877 não atingiu apenas a província do Ceará, mas também Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, fazendo com que a prática de deslocamento dos aquartelados fosse bastante comum em decorrência não apenas da seca, mas por diversas outras razões. Era corriqueiro publicar na imprensa local ou mesmo nos documentos oficiais a transferência de aprendizes para as unidades da Companhia em outras províncias.

Ainda nesse sentido, o número de aquartelados na Companhia da Província do Rio Grande do Norte, cresceu no período de 1877 a 1879, fazendo com que fosse publicado o seguinte relato:

A Companhia que em outros tempos sentio diffculdade em manter o numero de 100 aprendizes, hoje, não sei se por effeito a sêcca, ou se pela persuasão em que ficaram os paes de que seus filhos são ali tractados com o maior desvelo e se habilitão a ser uteis ao paiz, o tem sempre completo (RPP, 1879:21-22).

¹² Utilizamos aqui o termo província/estado porque corresponde ao período do final do Império Brasileiro e início do período republicano.



Assim sendo, o declínio do número de aprendizes a partir dos anos 1880 caiu vertiginosamente para sessenta e um aprendizes, confirmando que o considerado alto número de aquartelados no triênio anterior deu-se devido ao recebimento dos retirantes da Companhia do Ceará, e não por razão da “[...] *persuasão em que ficaram os paes de que seus filhos são ali tractados com o maior desvelo*”. Como apontamos anteriormente, as baixas no número de aprendizes davam-se por diversos motivos, dentre eles, o envio dos futuros marinheiros mais robustos, fortes, saudáveis e que haviam minimamente aprendido a disciplina e o ofício náutico. Ao analisar os *Relatórios de Presidente de Província*, ano a ano, foi possível levantar parte dos dados dos aprendizes enviados pela *Companhia de Aprendizes Marinheiro* a Corte Imperial:

Quadro III: Número de aprendizes enviados pela Companhia de Aprendizes Marinheiro a Corte Imperial

ANO	APRENDIZES ENVIADOS À CORTE
1873	0 aprendiz
1874	13 aprendizes
1875	20 aprendizes
1876	50 aprendizes
1877	Não foi informado
1878	40 aprendizes
1879	22 aprendizes
1883	32 aprendizes
Total	139 aprendizes

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas nos *Relatório de Presidente de Província* do Rio Grande do Norte nos anos de 1873 a 1879 e do ano de 1883.

A princípio os dados contidos nos relatórios provinciais apresentaram-se muito confusos, pois no decorrer dos escritos, foram citados esparsas informações sobre os números de discentes enviados a capital imperial. Alguns desses números nos inquietaram: no ano de 1876, a referida companhia possuía de acordo com o Relatório de Presidente de Província o número de setenta e quatro aprendizes, tendo sido enviados cinquenta aprendizes, fazendo com que a companhia funcionasse com vinte e quatro aquartelados no ano seguinte. Já no ano de 1877, foi reafirmado os dados dos anos anteriores (1874, 1875 e 1876), destoando dos números apresentados nos anos anteriores: em 1874 a Companhia possuiriam 15 aquartelados; em 1875, um total de 22 aprendizes e em 1876, 18 principiantes. Nenhuma informação foi dada sobre o ano de 1877. Assim, percebemos que os dados acabaram por nos fazer levantar algumas hipóteses: a de que os dados poderiam ter sido retificados, ou de que com as mudanças de presidente da Província, aqueles que estariam no comando do poder forjariam dados para justificar um crescimento e permanência de aprendizes durante sua gestão.

Nesse mesmo sentido, apresentaram-se os dados sobre as mudanças acerca do prédio em que funcionou a Companhia na cidade do Natal. O prédio “escolar” foi alvo de discursos presentes nos relatórios provinciais, fato que passamos a discutir.

Um “elegante edificio decorado no estylo da ordem architectonica”: o prédio da *Companhia de Aprendizes Marinheiro*

Era fins de 1883 quando publicou-se no Relatório de Presidente de Província informações sobre as obras realizadas nos prédios públicos. Dentre eles, estava o prédio responsável por abrigar os aprendizes da Companhia. A notícia anunciava a conclusão dos “[...] *concertos do Proprio Nacional que serve de Quartel de Aprendizes Marinheiros, á rua da Cruz d'esta capital*” (RPP, 1883:36). De acordo com o documento, o edificio “que antes era um pardieiro” pois “mal accomodava a Companhia de Aprendizes” passou a medir cinquenta e quatro metros de fachada de frente por cinco de altura; foi dividido em cinco corpos, sendo três salientes e curvados com outros frontões, sendo tatuado no centro o emblema das armas imperiais. O centro do prédio compreendia o alojamento, as enfermarias, a praça de armas, o corpo de guarda e a cozinha. Nas laterais, dois paióis, os aposento de inferiores e uma pequena capela para realizar as oração dos menores. Esses espaços foram dispostos de forma a montar duas áreas interiores para ventilação do edificio.



A reforma foi coordenada "[...] *gratuitamente pelo Engenheiro Dr. José de Cupertino Coelho Cintra*" (RPP, 1883:36). O governo provincial tratou de economizar, solicitando o trabalho de profissionais de forma gratuita com o intuito de assegurar "grande economia". O relatório anunciou ter ficado um "*edifício em excelentes condições por preço que sem receio de errar, posso afirmar, o mais economico dos proprietários não o poderia fazer*" (RPP, 1883:36). Após apresentação das justificativas das economias na reforma do prédio, considerado uma forma de positivar sua gestão para a Corte Imperial, o presidente da Província do Rio Grande do Norte, publicou os pedidos de ajustes nas alocações: "[...] *o compartimento ou paiol do Norte, pede o Capitão do Porto para ser transformado em residencia do Commandante, tendo porém, sido autorizado, tão somente, a construção de paiões ou arrecadações, compete ao Ministro da Marinha, prover sobre essa construção, o que aliás vou solicitar*" (RPP, 1883:36). A valorização da reforma do prédio e da imagem do gestor provincial, confirmava a ideia de anunciar para a Corte, as "sempre" benfeitorias asseguradas pela gestão do presidente da Província. Assim, "[...] *estes concertos, que importaram em uma completa reconstrução despendeu-se apenas a quantia de cerca de 12:000\$000*" (RPP, 1883:36); assegurando um prédio elegante, decorado e no estilo da ordem arquitetônica em vigor.

Essa reforma já foi realizada no momento em que o prédio em que funcionava a *Escola de Aprendizes Marinheiro* já era próprio. Porém, outras reivindicações de ajustes e reformas já eram clamadas com fervor. A primeira reforma do prédio ocorreu no ano de 1875. Na seção de *Obras Gerais*, contida no *Relatório de Presidente de Província* encontramos a seguinte descrição:

Quartel da Companhia de Aprendizes marinheiros. - Estão em andamento e em breve ficarão promptas as obras necessarias para a armação das macas dos menores. O seu orçamento importou em 877\$920. Thesouraria de Fazenda. - Os reparos que se executão neste proprio nacional equivalem quase á uma reedificação, e estão a ser concluidas (RPP, 1875:16. Grifos nossos).

Essa reforma foi defendida como necessária para se obter o crescimento da Companhia, para oferecer o aspecto de Instituição Militar pertencente Marinha do Brasil. As reformas eram defendidas como fundamentais para melhor vivência dentro dos espaços educativos. Acreditava-se que seria conveniente

[...] para poder elle comportar o numero de menores quando chegar a companhia ao seu estado completo, o que se conseguirá se os juizes de orphãos tomarem interese pela prosperidade de tão ill instituição, remettendo para serem alli alistados os menores que não tiverem quem se encarregue de sua educação (RPP, 1877:18).

Quaisquer ajustes eram defendidos para uma melhor vivência e aproveitamento dos espaços na hora de educar e disciplinar os aquartelados. Precisava ser um espaço possuidor de "acomodações para arrecadação, aquartelamento dos aprendizes, inferiores e destacamento de imperiaes marinheiros" (RPP, 1877:18). Dessa forma, após a primeira reforma apresentou-se a disposição do prédio que servia de quartel para a referida Companhia:

[...] continúa aquartelada em um proprio nacional, situado á ladeira da Cruz entre os dous bairros desta capital, o qual consta de 53 metros, 70 de frente e 138 metros de fundo para a margem do rio Potengy. É edificio terreo e está assentado entre duas áreas com muros e um portão ao centro de cada um delles, tem duas salas, um gabinete e 7 pequenos compartimentos, que não basta para acomodar o material e pessoal nelle quartellado (RPP, 1878:37. Grifos nossos).

De acordo com Michel Foucault (2009:122) as escolas deveriam possuir verdadeiras cercas, aprisionamentos: "[...] *o conjunto será fechado e cercado por uma muralha [...] e isto para manter as tropas em ordem e em disciplina e que o oficial esteja em condições de responder por ela*". Esse pensamento expressava claramente o fato da *Companhia de Aprendizes Marinheiros* da Província do Rio Grande do Norte, "está assentado entre duas áreas com muros e um portão ao centro de cada um delles". O objetivo parece ser o mais claro: "vigiar e punir". Instalar um panóptico¹³.

Outras descrições do prédio revelam o caráter de controle pontuando os locais de exercícios dos aprendizes, os objetos para a navegação, o transporte da água do poço para o prédio, dentre outros. Observemos a descrição dos outros compartimentos acerca das disposições do próprio nacional/quartel da referida Companhia:

¹³ Para Michel Foucault (2009) a ideia de panóptico está ligada as construções arquitetônicas onde haveria um ponto de observação central. A partir deste ponto pode-se observar tudo o que acontece ao redor sem a necessidade do uso da força, uma vez que essa vigilância reprimia a quebra das regras pelo simples de fato de se saber que alguém o vigia, mas sem se saber de qual direção vem esse olhar observador. O autor remete a ideia da masmorra invertida, sendo que a masmorra possui três funções (trancar; privar de luz; esconder. Na ideia de panóptico em Foucault, só se sustenta a primeira, *trancar*, pois a presença da luz e de um olhar de vigia tudo é mais transparente, pois para o autor, a perceptibilidade/visibilidade é uma armadilha.



Na área, que corresponde ao portão da entrada principal foi levantada a mastreação do brigue escuna, competentemente aparelhado para os exercícios dos aprendizes; mas actualmente se acha arreada, por estarem podres o mastro grande e o gurupés, os quaes já forma vistoriados pelos competentes peritos, e remetido o orçamento á esta Presidencia, para fazer ceugar ás mãos do Exm. Sr. Ministro da Marinha, para aquisição de novos. Prepara-se um escalar de palamenta com 10 remos para os exercícios de remar e bordejar, porém á falta de carpinteiros navaes nesta capital tem demorado o respectivo fabrico. Servem tambem nos exercícios dos aprendizes 3 pequenas peças de bronze, sendo 2 de calibre 3, montadas em repares de campanha e 1 de calibre 2 em rodizio proprio de prôa de lancha e 66 carabinas a Miniê com o equipamento correspondente. Existe no terreno posterior do edificio um grande poço circular, feito de pedra sobreposta, guarnecida de um numero de tijollo, abastecido d'agua potavel, com a qual se fornece a companhia e 2 tanques lateraes cercado de paredes de taipa, cobertos de tella para banhos, lavagem de roupa e macas (RPP, 1878:37-28. Grifo nosso).

Era muito importante que esses menores também pudessem aprender a respeito da vida ao mar. Por esse motivo fazia-se significativo que os aprendizes adquirissem conhecimento sobre o funcionamento de navios, embora vejamos no Relatório acima que há a necessidade de se executar reparos na embarcação. No que se refere aos exercícios físicos, a Companhia necessitava de “[...] um escalar de palamenta com 10 remos para os exercícios de remar e bordejar” (RPP, 1878:38), tornando-se assim em um “[...] corpo do exercício mais que da física; corpo manipulado pela autoridade; corpo de treinamento útil no exercício que lhe é imposto e ao que resiste” (FOUCAULT, 2009: 132).

Como chamamos a atenção anteriormente, havia na Marinha a logística de apresentar a Companhia como a instituição mais adequada e de educação satisfatória no cenário brasileiro. No entanto, como pudemos observar em trecho do Relatório de Presidente de Província de 1878, disposto acima, o navio que serviria para a instrução náutica estava arreado “por estarem podres o mastro grande e o gurupés”, para o exercício de remo a produção do escalar de palamenta “á falta de carpinteiros navaes nesta capital tem demorado o respectivo fabrico”, ou seja, a tão aclamada educação dita pela Marinha era falha em diversos aspectos, quer seja pela falta de pessoal ou pela falta dos instrumentos necessários.

A Companhia de Aprendizes Marinheiros da Província do Rio Grande do Norte funcionou dentro desse modelo até o ano de 1883, quando no ano seguinte, através do decreto nº 9371 de 14 de Fevereiro 1884, em que passaram a ser reorganizadas, obedecendo os seguintes critérios: o primeiro diz respeito “[...] as Companhias de Aprendizes Marinheiros passam a denominar-se Escolas de Aprendizes Marinheiros” (MARINHA, 1884:3-5), já o segundo enumera as escolas “[...] compreendendo uma ou mais provincias nas respectivas divisões e tendo aquartelamento em diversas cidades” (MARINHA, 1884:3-5), como explica o seguinte quadro:

Quadro IV: As Escolas de Aprendizes Marinheiro a partir de 1884

ESCOLAS	PROVÍNCIAS	AQUARTELAMENTO
N.1	Amazona e Pará	Belém
N.2	Maranhão	S. Luiz
N.3	Piauhy	Therezina
N.4	Ceará	Fortaleza
N.5	Parahyba e Rio Grande do Norte	Parahyba
N.6	Pernambuco e Alagóas	Recife
N.7	Bahia, Sergipe e Espírito-Santo	Bahia
N.8	Rio de Janeiro, Minas Geraes e S. Paulo	Côrte
N.9	Paraná	Paranaguá
N.10	Santa Catharina	Desterro
N.11	Rio Grande do Sul	Rio Grande
N.12	Goyas e Mato Grosso	Ladario

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das informações contidas nos Relatórios da Marinha do Brasil.



As antigas Companhias, ao tornarem-se *Escolas de Aprendizes Marinheiros* foram reduzidas de vinte para doze escolas. Como já mencionamos, a *Companhia de Aprendizes Marinheiro* da Província do Rio Grande do Norte fechou suas portas, e seus aquartelados foram levados para a então *Escola de Aprendizes Marinheiro* da Parahyba. Essas escolas foram pensadas sob a promessa de “[...] educar a preparar marinheiros para os diversos serviços da Marinha Imperial” (MARINHA, 1884:3-5). Quanto a proposta de quantitativos, “[...] o número de aprendizes será de mil e quinhentos” (MARINHA, 1884:3-5), distribuídos da seguinte forma:

<i>Escolas ns. 4 e 8, cada uma</i>	300 total 600
<i>Escolas ns. 6 e 7, cada uma</i>	150 total 300
<i>Escolas ns. 1, 2, 5 e 11 cada uma</i>	100 total 400
<i>Escolas ns. 3, 9, 10 e 12 cada uma</i>	50 total 200
<i>Total</i>	1500

(MARINHA, 1884:3-5).

À luz da nova organização proposta pela Marinha brasileira, as Companhias passam a se chamarem *Escolas de Aprendizes Marinheiros*, identificadas através de números. Na maioria dos casos foram realizadas a unificação de antigas Companhias em uma única escola com sede numa província. Assim, a antiga *Companhia de Aprendizes Marinheiros* da Província do Rio Grande do Norte, em conjunto com a antiga *Companhia de Aprendizes da Parahyba*, passaram a compor a *Escola de Aprendizes Marinheiro da Parahyba*, de Número 5, conforme descrito no Relatório da Marinha (1885:15): “[...] em Agosto reuniu-se á Escola da Parahyba, sob n. 5, a Companhia do Rio Grande do Norte”.

Neste sentido, a Companhia foi transferida para a província vizinha, a Parahyba. Lá, funcionou até meados de 1890, quando a *Escola de Aprendizes Marinheiro* retornou para o Estado do Rio Grande do Norte, já dentro do período Republicano brasileiro. De acordo com o novo regulamento, fazia-se necessário para a admissão nas Escolas:

1º Ser brasileiro. 2º Ter de idade 13 a 16 annos. 3º não ter defeitos physicos que inhabitem para o serviço da Armada. 4º Vaccinar-se ou revaccinar-se na Escola antes de ser matriculado. 5º Ser apresentado por seu pai ou tutor, ou por sua mãe, quando filho illegitimo.

12. As Escolas admittirão aprendizes das seguintes precedencias: 1º Contratados a premio, nas condições do paragrapho 5º do artigo antecedente. 2º Orphãos desvalidos ou ingenuos, remetidos pelas autoridades competentes. 13. O aprendiz contratado terá direito ao premio de 100\$000 (MARINHA, 1884:3-6).

A idade inicial passa não mais ser de 12 mas 13 anos e a final não mais 17 e sim 16 anos. Outra mudança importante diz respeito ao ensino que passou a ser dividido em elementar e profissional. Com relação ao ensino elementar temos a seguinte proposição:

O ensino elementar comprehende: 1º Leitura de manuscriptos e impressos. 2º Callygraphia. 3º Rudimentos da grammatica portugueza.

4º Doutrina Christã. 5º Principios de desenho linear e confecção de mappas regimentaes. 6º Noções elementares de geographia physica, pricipalmente no que diz respeito ao littoral do Brazil. 7º Pratica sobre operações de numeros interios, fracções ordinarias e decimaes; conheciemnto pratico e applicação do systema metrico (MARINHA 1884:3-6).

Não mais chamado de Classe de 1ª letras¹⁴, o ensino elementar passou a requerer do aluno a aprendizagem de um currículo mais próximo daqueles das escolas regulares. No que diz respeito ao ensino profissional apresentou-se a seguinte proposição:

1º Aparento e nomeclatura completa de todas as peças de architectura do navio. 2º Nomeclatura das armas de fogo em geral. 3º Nemeclatura e uso dos reparos de artilharia. 4º Exercicios de infantaria, começando pela escola de soldado até á do pelotão. 5º Exercicios do bordejar e remar em escolares. 6º Construcção graphica da rosa dos ventos; conhecimento dos ramos da agulha, pratica de sondagem. 7º

¹⁴ Em Circular de 16 de Outubro de 1875, através do Decreto n. 1517 do 4 de Janeiro de 1865: Art. 17. Os menores aprenderão também a ler, escrever, contar, riscar mappas, e a doutrina christã. De forma objetiva, assim funcionavam essas classes. Por se tratar de uma instituição educativa, As Companhias de Aprendizes Marinheiros deveriam cumprir com a sua função social. Somente a partir de 1884, passam a vigorar as mudanças com relação ao funcionamento da parte educativa-escolar das, agora, Escolas de Aprendizes Marinheiros. (MARINHA, 1876:17)



Em geral, todos os conhecimentos práticos necessários a fim de serem depois desenvolvidos no tirocinio da profissão pelo imperial marinho (MARINHA 1884:3-7).

A diferença em relação ao ensino elementar era basicamente às aprendizagens relacionadas a Marinha e a vida ao mar, questões mais náuticas, pois “[...] *todos os conhecimentos práticos necessários a fim de serem depois desenvolvidos no tirocinio da profissão*” (MARINHA 1884:3-7). Ao fim de cada ano haveria um exame de habilitação que serviria também para determinar promoções e outras vantagens, quando esses Aprendizes partissem para a Corte a fim de assentarem praça nas *Companhias de Imperiais Marinheiros* (MARINHA 1884:3-7)

O tempo de Escola seria de no máximo três anos. Completados dezoito anos, os aprendizes eram “[...] *de ordem do commandante do mesmo Corpo, submettido a exame geral dos diversos estudos feitos nas Escolas e logo depois terá praça na classe que lhe pertencer, conforme o seu merecimento*”. Assim, “[...] *o aprendiz que concluir o aprendizado antes dos 18 annos ficará embarcado em um dos navios Escolas até attingir aquella idade*” (MARINHA 1884:3-7)

As punições só poderiam ser aplicadas pelo comandante da Escola e variavam de uma prisão simples até multas pecuniárias, rebaixamento de posto, prisão celular. No entanto, em caso de ausência sem justificativa, o menor era advertido até duas vezes. Na terceira advertência, se completados dezessete anos, deveria ser enviado ao *Corpo de Imperiais Marinheiros*, se ainda não completados essa idade, deveriam ser transferidos para outra *Escola de Aprendizes Marinheiros*, no intuito de lá poderem concluir seus estudos (MARINHA 1884:3-7).

A Escola de nº 5, antiga *Companhia de Aprendizes Marinheiros*, teve sua volta ao Estado do Rio Grande do Norte, já no período republicano, como falado anteriormente, em circular do dia 05 de maio de 1890:

Declarou-se ao commandante da Escola de Aprendizes Marinheiros que o Governador do Estado ficava sciente de achar-se installada no proprio nacional a Escola de aprendizes marinheiros, transferida ultimamente do Estado da Parahyba para este, de conformidade com as ordens do Ministerio dos Negocios de Marinha (A REPÚBLICA, 1890).

Durante este período, a referida *Escola de Aprendizes Marinho* desempenhou um papel importante na educação de crianças e jovens, especialmente os considerados desvalidos, preparando-os para a vida ao mar, controlando-os através da disciplina, justificando seus assentamentos como algo positivo uma vez que esses menores, como eram chamados, “*possuíam uma predisposição ao crime, a marginalidade*”.

Julgando realizar um bem a sociedade brasileira, a *Marinha do Brasil* produziu com esse contingente juvenil, um arsenal para a Marinha de Guerra nacional, fortaleceu seu corpo pessoal e transformou com o passar do tempo, essa instituição em um lugar de produção de maquinaria humana, subserviente a comandos e livres da marginalização societária que seus destinos lhes reservava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *Companhias de Aprendizes Marinheiros*, que surgiram no cenário brasileiro na década de 1840 e se espalharam por toda a costa do país, obtendo um crescimento exponencial, chegando ao número de dezoito Companhias. Passados os anos desse *crescimento*, a Marinha decidiu reformulá-las, reduzindo-as ao número de doze e renomeando-se *Escolas de Aprendizes Marinheiros*.

Essa redução quanto ao número de Companhias deu-se, muito provavelmente, pelo fato de não ter havido crescimento quanto ao número de menores aquartelados, o que não condizia com os “grandes investimentos” que eram empregados, como informam os documentos oficiais, para o funcionamento das instituições.

Embora houvesse uma ideia de crescimento do pessoal da armada para fortalecimento da *Marinha de Guerra* nacional, os métodos de recrutamento que foram pensados e utilizados não contribuíram para que houvesse uma adesão satisfatória por parte dos pais e tutores dos menores que eram almejados naquele momento.

Como as Companhias seguiam uma logística de funcionamento a nível nacional, não podemos imaginar o funcionamento da *Companhia de Aprendizes Marinheiros*, instalada na Província norte-rio-grandense diferente desse pensamento. Assim, a instalação da referida instituição é bastante estratégica, pois a cidade do Natal está localizada na costa brasileira.

Além de todas as formas de recrutamento inicial empregadas pela Marinha brasileira, havia os chamados recrutamentos forçados. Menores, considerados nocivos para a sociedade, eram recolhidos nas ruas e encaminhados à Companhia, pelo



Delegado da Província. Havia também o desejo da Marinha de que os Juizes de Órfãos também cumprissem esse papel, enviado aqueles menores sob sua tutela. Assim, concluímos que essa instituição de ensino funcionava como uma espécie de quartel/presídio responsável por reunir aqueles considerados “anormais” a decência da cidade. Um espaço para adestramento de seus corpos, suas condutas, seus pensamentos.

Acreditamos que muito ainda há de ser dito sobre a *Escola de Aprendizes Marinheiro* do Rio Grande do Norte. A escola teve sua abertura datada de 1872 e seu fechamento definitivo em 1932. Portanto, muito ainda precisa ser dito. A documentação precisa ser explorada. Sua cultura escolar apresentada. Textos de uma próxima escrita.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1855). Decreto nº 1.591, de 14 de abril de 1855. Manda observar as Instruções por que deve ser feito o alistamento de voluntarios e de recrutas para o serviço da Armada.. **Decreto Nº 1.591, de 14 de Abril de 1855.** [S.l], 14 abr. 1855. v. 1, p. 326. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1591-14-abril-1855-558522-norma-pe.html>>. Acesso em: maio/2018.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1872). Decreto nº 5.135, de 13 de novembro de 1872. Approva o regulamento geral para a execução da lei nº 2040 de 28 de Setembro de 1871. **Decreto Nº 5.135, de 13 de Novembro de 1872.** [S.l], 13 nov. 1872. v. 2, p. 1053. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5135-13-novembro-1872-551577-norma-pe.html>>. Acesso em: maio/2018.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1875). Decreto nº 5.950, de 23 de junho de 1875. Estabelece disposições regulamentares para a formação de peculios destinados às praças das Companhias de Aprendizes Marinheiros. **Decreto Nº 5.950, de 23 de Junho de 1875.** [S.l], 23 jun. 1875. v. 2, p. 399. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5950-23-junho-1875-549981-norma-pe.html>>. Acesso em: maio/2018.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1885). Decreto nº 9.371, de 14 de fevereiro de 1885. Dá nova organização às companhias de aprendizes marinheiros. **Decreto Nº 9.371, de 14 de Fevereiro de 1885.** [S.l], 14 fev. 1885. v. 1, p. 201. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9371-14-fevereiro-1885-543543-norma-pe.html>>. Acesso em: maio/2018.
- BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1835). Lei nº 99, de 30 de outubro de 1835. ORÇANDO A RECEITA E FIXANDO A DESPESA PARA O ANO DE 1836 A 1837.. **Lei Nº 99 de 31/10/1835.** [S.l], v. 001, n. 1, p. 102-102. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=541052>>. Acesso em: maio/2018.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição (1871). Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos..... **Lei Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** [S.l], 28 set. 1871. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em: maio/2018.
- CASTRO, César Augusto. **Navegar é preciso:** A Escola de Aprendizes Marinheiros no Maranhão Império. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/652.pdf>. Acesso em: maio/2018.
- CASTRO, Rozenilda. *O Surgimento da Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí no contexto das Companhias do Império Brasileiro.* In: A Escola de Aprendizes Marinheiros de Parnaíba. 2ª Ed. Teresina/PI: Editora Universitária da UFPI, 2013. p. 25-66.
- _____. *O cotidiano da Companhia de Aprendizes Marinheiros em Parnaíba.* In: A Escola de Aprendizes Marinheiros de Parnaíba. 2ª Ed. Teresina/PI: Editora Universitária da UFPI, 2013. p. 67-122.
- CAVALCANTE, José Luiz. *A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra.* Revista Histórica, São Paulo, ano, v. 1, p. 1-7, 2005.



- FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis. In: FOUCAULT, Michel. Vigar e Punir: **História da violência nas prisões**. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Terceira Parte: Disciplina. Cap. 1. p. 117-142.
- _____. Os recursos para o bom adestramento. In: FOUCAULT, Michel. Vigar e Punir: **História da violência nas prisões**. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Terceira Parte: Disciplina. Cap. 2. p. 143-161.
- FRANCISCO, L. Vicente; ALVES, Sandra V. M.; JUNIOR, Azemar dos S. Soares. “*Marchando com muito garbo e correção*”: a disciplinarização de corpos na Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte na segunda metade do século XIX. *Anais COPRECIS*, V. 1, 2017, ISSN 2594-7885.
- GIUMBELLI, Emerson. **A presença do religioso no espaço público**: modalidades no Brasil. *Religião & Sociedade*, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.
- LIMA, Guaraciane Mendonça de. *A Infância Desvalida na Parahyba do Norte*: O Collegio de Educandos Artífices (1865-1874). In: *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)*, João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2008. p. 145-166.
- LIMA, Solyane Silveira. A educação para crianças e jovens desamparados na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe (1868-1885).
- MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. *Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista*. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 4, n. 2 [8], p. 85-104, 2004.
- MELLO, Saulo Alvaro de. *Eugenia na Marinha Imperial Brasileira (1822-1910)*. *Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH – São Paulo*, 2011.
- MINISTERIO DA MARINHA. *Relatório do Ministério da Marinha de 1836-1*. Proposta e Relatório do ano de 1836 apresentados a Assembleia Geral Legislativa na sessão ordinária de 1836. Rio de Janeiro, 1836.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1840-1*. Proposta do ano de 1840 apresentada à Assembleia Geral Legislativa na Sessão Ordinária de 1840. Rio de Janeiro, 1840.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1870*. Relatório do ano de 1870 apresentado à Assembléa Legislativa na 3ª sessão da 14ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1871.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1871-1*. Relatório do ano de 1871 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 14ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1872.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1876.1*. Relatório do ano de 1876 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 16ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1877.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1877*. Relatório do ano de 1877 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 17ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1878.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1878*. Relatório do ano de 1878 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 17ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1879.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1880 e 1881*. Relatório dos anos de 1880 e 1881 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 18ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1882.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1883*. Relatório do ano de 1883 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 4ª sessão da 18ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1884.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1884*. Relatório do ano de 1884 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 19ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1885.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1885*. Relatório do ano de 1885 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 20ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1886.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1887*. Relatório do ano de 1887 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 20ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1888.
- _____. *Relatório do Ministério da Marinha de 1888*. Relatório do ano de 1888 apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 20ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1889.



OLIVEIRA, Vinicius Pereira de. *Sobre águas revoltas: cultura política maruja na cidade portuária de Rio Grande/RS (1835-1865)*. Tese (Doutorado em História), UFRGS, 2013.

RELATÓRIO DE PRESIDENTE DE PROVÍNCIA. *Relatório Provincial de 1874*. Falla com que o exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1ª sessão da vigesima legislatura da Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte em 13 de julho de 1874. Rio de Janeiro, Typ. Americana, 1874.

_____. *Relatório Provincial de 1873*. Relatorios com que installou a Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte no dia 11 de junho de 1873 o 2.o vice-presidente exm. sr. coronel Bonifacio Francisco Pinheiro de Camara, e passou a administração da mesma provincia ao exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho no dia 17 do mesmo mez. Rio de Janeiro, Typ. Americana, 1873.

_____. *Relatório Provincial de 1874*. Falla com que o exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1a sessão da vigesima legislatura da Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte em 13 de julho de 1874. Rio de Janeiro, Typ. Americana, 1874.

_____. *Relatório Provincial de 1875*. Falla com que o exm. sr. dr. José Bernardo Galvão Alcoforado Junior abriu a 2a sessão da 20a legislatura da Assembléa Legislativa do Rio-Grande do Norte em 23 de julho de 1875. Rio de Janeiro, Typ. Americana, 1875.

_____. *Relatório Provincial de 1878*. Relatorio com que installou a Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte no dia 4 de dezembro de 1878 o 1.o vice-presidente, o exm. sr. dr. Manoel Januario Bezerra Montenegro. Pernambuco, Typ. do Jornal do Recife, 1879.

_____. *Relatório Provincial de 1879*. Falla com que o exm. sr. doutor Rodrigo Lobato Marcondes Machado, presidente da provincia, abriu a 2.a sessão da Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte em 27 de outubro de 1879. [Natal] Typ. do Correio do Natal, 1880.

SANTOS, Wagner Luiz Bueno dos. *A Companhia de Aprendizizes-Marinheiros: Educação, Formação Militar e Política no Império*. Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e Práticas Científicas. 2014.



A INTERIORIZAÇÃO DO COMBATE À SÍFILIS NA PARAÍBA (1923-1927)¹

LA INTERIORIZACIÓN DE LA SÍFILIS DE LUCHA EN PARAÍBA (1923-1927)

THE INTERIORIZATION OF COMBATING SYPHILIS IN PARAÍBA (1923-1927)

ARAÚJO, RAFAEL NÓBREGA

Mestre em História – UFCG; Graduado em História em História - UEPB

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o processo de interiorização das políticas públicas no enfrentamento da epidemia da sífilis no estado da Paraíba entre 1923 e 1927. Nesse interim, o quadro nosológico da sífilis afetava endemicamente diversas regiões do *hinterland* paraibano, em especial, Cabedelo, Campina Grande, Guarabira e Itabaiana. Mediante acordo firmado entre o estado e a União em 13/12/1920 e com institucionalização do *Serviço de Profilaxia da Leprosia e Doenças Venéreas*, foram instalados a partir de 1923 serviços sanitários no combate a essa doença nas zonas atingidas no interior do estado. Para tanto, partimos da análise de fontes como os jornais *A União*, *A Luz* e *Gazeta do Sertão* para reconstituir historicamente a trajetória das ações sanitárias contra a sífilis no interior da Paraíba.

PALAVRAS CHAVE: Sífilis; Políticas de Saúde; Interiorização.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir el proceso de internalización de las políticas públicas para enfrentar la sífilis endémica en el estado de Paraíba entre 1923 y 1927. Mientras tanto, el cuadro nosológico de la sífilis afectó endémicamente a varias regiones del interior de Paraíba, en particular, Cabedelo, Campina Grande, Guarabira e Itabaiana. Mediante convenio suscrito entre el estado y la Unión el 13/12/1920 y con la institucionalización del Servicio de Profilaxis de Leprosia y Enfermedades Venéreas, se instalaron servicios de salud a partir de 1923 para combatir esta enfermedad en las zonas afectadas en el interior del estado. Por ello, partimos del análisis de fuentes como los diarios *A União*, *A Luz* y *Gazeta do Sertão* para reconstruir históricamente la trayectoria de las acciones de salud contra la sífilis en el interior de Paraíba.

PALABRAS CLAVE: Sífilis; Políticas de salud; Interiorización

SUMMARY

This article aims to discuss the process of internalization of public policies to face the endemic syphilis in the state of Paraíba between 1923 and 1927. In the meantime, the nosological picture of syphilis endemically affected several regions of the Paraíba hinterland, in particular, Cabedelo, Campina Grande, Guarabira and Itabaiana. Through an agreement signed between the state and the Union on 13/12/1920 and with the institutionalization of the *Leprosy and Venereal Diseases Prophylaxis Service*, health services were installed from 1923 to combat this disease in the areas affected in the interior of the state. For that, we started from the analysis of sources such as the newspapers *A União*, *A Luz* and *Gazeta do Sertão* to historically reconstruct the trajectory of sanitary actions against syphilis in the interior of Paraíba.

KEYWORDS: Syphilis; Health policies; Interiorization

¹ Este artigo é fruto da pesquisa desenvolvida pelo Prof. Me. Rafael Nóbrega Araújo e orientada pelo Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior no mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG) e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

INTRODUÇÃO

A edição de 26 de janeiro de 1921 do jornal *A União*, periódico oficial do governo e principal ferramenta de interlocução entre o executivo estadual e a população do estado, estampava na primeira página os termos do acordo firmado entre a Paraíba e a União, em 13 de dezembro de 1920, para a execução de um serviço sanitário federal. O acordo estabelecido junto ao Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) nos termos do Art. 990 do Decreto 14.354 de 15 de setembro de 1920, previa a execução no estado da Paraíba, por intermédio da Diretoria de Saneamento e Profilaxia Rural (DSPR), dos trabalhos de profilaxia rural especialmente no que tangia às doenças do campo. Nos termos do acordo, ficavam abaixo assinadas, entre outras, as seguintes condições:

Primeira – O Estado da Parahyba aceita e obriga-se a promover a aceitação pelos municípios de todas as leis sanitárias, disposições e instruções do Departamento Nacional de Saúde Pública, relativas ao assumpto;

Segunda – O Estado obriga-se a executar, na forma do decreto quatorze mil trezentos e cinquenta e quatro, de quinze de setembro de mil novecentos e vinte, todas as medidas necessárias á prophylaxia da lepra e das doenças venéreas; (A União, 26 jan. 1921).

Os serviços de profilaxia ficariam a cargo da União, sob o critério exclusivo do DNSP. Este departamento deveria levar em consideração as indicações regionais para a consecução das instalações sanitárias, estabelecendo os serviços sanitários observando, de preferência, os seguintes aspectos: “[...] com a maior amplitude possível, de população mais densa e de maior riqueza econômica” (*A União*, 26 jan. 1921). A verba destinada para a execução dos trabalhos de profilaxia da sífilis pelo *Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas da Paraíba* era do montante de 33:540\$000, sendo uma cota federal e outra estadual, que correspondiam ao total de 67:080\$000, distribuída anualmente (PEREIRA, 1927). O governo da Paraíba ainda se comprometeu, com base nos termos do acordo, a indenizar a União num prazo de dez anos, amortizando anualmente a dívida a partir de 1921 com o equivalente a importância de trinta contos de réis, bem como deveria concorrer com a razão de cento e cinquenta contos de réis por ano – que correspondia a metade da despesa com o referido serviço sanitário (*A União*, 26 jan. 1921).

O acordo entre o estado da Paraíba e a União é resultado do contexto das políticas públicas no âmbito da saúde que marcaram a Primeira República. A década de 1920 foi marcada pelos esforços de médicos e intelectuais brasileiros em prol da campanha pelo saneamento dos sertões. De acordo com Gilberto Hochman (1998), o movimento sanitarista difundiu na opinião pública a interpretação do Brasil a partir do binômio doença-abandono, produzindo imagens de um país caracterizado pela presença avassaladora de endemias rurais na extensão de todo o território nacional e que seriam a causa para o atraso no desenvolvimento brasileiro.

Dentre as doenças identificadas pelo movimento sanitarista brasileiro como responsáveis por obstaculizar o desenvolvimento nacional estava a sífilis. Doença secular causada pela bactéria *Treponema pallidum*, caracteriza-se como uma infecção sistêmica. Historicamente, a principal forma de transmissão apresentou-se através da relação sexual e, por isso mesmo, essa enfermidade foi representada como um mal venéreo. Por seu formato espiralado, o agente etiológico adere-se à mucosa genital e se multiplica. A região úmida e quente do pênis ou da vagina propicia seu desenvolvimento. Em seguida surge uma ferida aberta característica da doença. Depois de penetrar no organismo, a bactéria “[...] reproduz-se rapidamente e, dentro de poucas horas, dissemina-se por todo o organismo, sendo levado pelo sangue e pela linfa” (MIRANDA, 2017: 403). A sua gravidade está no fato de o *T. pallidum* atingir o sangue e ser transportado para órgãos como o cérebro e o coração. Dentre as muitas consequências da doença, estaria a paralisia geral, as deformações no corpo e, por fim, a doença poderia levar a morte.

Sérgio Carrara (1996) destacou que até a primeira metade do século XX, a libertinagem, a paixão demasiado ardente e a voluptuosidade imoderada eram consideradas as únicas e “verdadeiras” fontes das afecções sífilíticas. Metáfora do excesso sexual. A sífilis era compreendida como resultado de uma prática sexual tida como imoderada, pernicioso, imoral, numa palavra, pecaminosa.

A noção de pecado associada a doença, tornava o doente culpado pelo mal. A metáfora da sífilis como um castigo pelos “pecados da carne”, a teria mantido durante séculos a “[...] meio caminho entre a fatalidade natural e o erro moral” (CARRARA, 1996: 26), pois em seu papel de flagelo social a sífilis implicava em um julgamento moral sobre o sexo imoderado e a prostituição. O estigma da imoralidade individual, segundo Sérgio Carrara (1996) parece ter encontrado, por algum tempo, sua fundamentação nos “[...] fenômenos da irritação e da inflamação, que, simbolicamente, não deixavam de materializar, no organismo, o ardor em que se consumia a alma: o descontrolo e o excesso, percebidos na conduta sexual” (CARRARA, 1996: 32).



Ao lado do álcool e da tuberculose, a sífilis era tida como um fator preponderante para o abastardamento da raça brasileira, aniquilando a força dos braços dos trabalhadores que contribuiriam para construir os trilhos para o progresso da nação. Afinal, argumentavam os articulistas do jornal católico *A Imprensa* embebedos pelo discurso sanitarista, “[...] como ter braços para a indústria, o commercio e a lavoira, a lavoira principalmente, com uma população anemizada, enfermiça, cachetica, devastada pelo álcool, pela syphilis, pelo impaludismo e a ancilostomiase?” (*A Imprensa*, 13 jul. 1921).

Os discursos de médicos, políticos e jornalistas paraibanos da década de 1920 retrataram a imagem de uma Paraíba metaforicamente enferma de ponta a ponta, isto é, do litoral ao sertão. Conforme demonstraremos, devido ao aumento das recorrências e a disseminação da sífilis em solo paraibano, o serviço de saneamento rural conduziu paulatinamente uma política de saúde pública voltada para interiorização das ações sanitárias contra essa doença desenvolvidas no estado.

Assim, nosso objetivo nesse artigo é discutir o processo de interiorização das políticas públicas no enfrentamento da epidemia da sífilis no estado da Paraíba entre 1923 e 1927 a partir da instalação de dispensários antivenéreos e postos de profilaxia no estado. Mediante a observação dos critérios estabelecidos no acordo firmado entre o estado e a União para a execução dos trabalhos profiláticos, quanto a maior densidade populacional e de maior riqueza econômica, o *Serviço de Saneamento e Profilaxia Rural* conduziu a instalação desses serviços sanitários nas cidades de Cabedelo, Campina Grande, Guarabira e Itabaiana. Estes municípios eram considerados pelo discurso médico da época como focos de irradiação da sífilis em decorrência do crescimento da prostituição nessas localidades.

As principais fontes utilizadas para reconstituir a trajetória do estabelecimento de políticas públicas no enfrentamento da sífilis no interior da Paraíba foram os periódicos impressos que circularam na época, tais como o jornal *A União*, da capital Parahyba do Norte, o jornal *Gazeta do Sertão* de Campina Grande, *A Luz* de Guarabira e o jornal *A Folha* de Itabaiana, além da revista *Era Nova*, folhetim literário e noticioso editado na capital do estado, bem como os relatórios de presidente de estado e relatórios mantidos pelo *Serviço de Saneamento e Profilaxia Rural* na Paraíba.

De acordo com Tânia Regina de Luca (2008), a imprensa é a um só tempo, objeto e sujeito da história, pois os periódicos impressos não apenas registravam e informavam o que acontecia, mas também, de certa maneira, produziam os acontecimentos que noticiavam, uma vez que partiam de interesses daqueles que o produziam e por isso atuavam na conformação de corpos e mentes para formar um imaginário individual e coletivo. Além disso, embora as fontes impressas se constituam, no mais das vezes, como registros parciais dos acontecimentos, elas permitem captar uma dimensão bem próxima do cotidiano que noticiavam.

Metodologicamente, para uma análise histórica dessas fontes, partimos da compreensão de documento-monumento de Jacques Le Goff (1994), para quem nenhum documento é produzido de forma inócua, sem nenhuma intencionalidade. Advogamos da ideia de que todo documento é “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1994: 545) e, portanto, atravessado por interesses, conscientes ou inconscientes, das sociedades e da época que o produziram.

Neste sentido, problematizamos os interesses dos atores sociais envolvidos na interiorização dos serviços de saúde pública no combate à sífilis na Paraíba. Médicos, políticos e jornalistas pretensamente sensibilizados com a situação higiênica e patológica dos homens e mulheres no interior do estado, argumentavam por meio de discursos publicados na imprensa em favor da importância da expansão e interiorização do serviço antivenéreo na Paraíba, visto como uma ação patriótica para o soerguimento da raça brasileira e o progresso econômico da nação.

O artigo encontra-se dividido em dois momentos: no primeiro, buscamos situar historicamente a emergência das políticas públicas de saúde pública na Primeira República a partir do movimento sanitarista, com ênfase no modelo de enfrentamento a sífilis e doenças venéreas estabelecido na regulamentação do DNSP, por meio do Decreto n. 14.534 de 15 de setembro de 1920, que foi gestada no interior da especialidade dermatosifilográfica no Brasil e norteou os princípios da luta antivenérea ao longo da década de 1920. Em seguida, discutimos o processo de interiorização dos serviços de profilaxia antivenérea na Paraíba mediante a atuação do *Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas* na Paraíba e a instalação de dispensários antivenéreos e postos de profilaxia rural em diversas cidades no interior do estado. Situamos temporalmente esse processo a partir das balizas temporais de 1923, ano em que ocorreu a instalação dos dispensários “Silva Araújo” e “Leitão da Cunha” em Cabedelo e Campina Grande, respectivamente; e 1927, que demarca a publicação do relatório do dr. Walfredo Guedes Pereira, então chefe da *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural*, a respeito dos trabalhos desenvolvidos pelo *Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas* no estado, o que nos permitiu observar a expansão do combate a sífilis na Paraíba a partir de um olhar comparativo dos dados estatísticos referentes aos trabalhos executados em diferentes anos e, assim, avaliar a atuação do serviço sanitário no interior do estado.



A reforma sanitária e a luta antivenérea

O acordo firmado entre o estado da Paraíba e a União para a execução de serviços sanitários voltados para o combate as endemias rurais, especialmente da sífilis, é resultado do cenário nacional caracterizado pela campanha em prol do saneamento dos sertões. Marcadamente a partir da década de 1910, no contexto da segunda fase do movimento sanitarista brasileiro, médicos e intelectuais desempenharam um papel preponderante junto à opinião pública ao produzirem uma imagem de abandono do povo brasileiro, cuja característica distintiva seria o acometimento por diversas doenças em caráter endêmico (CASTRO-SANTOS, 1985; HOCHMAN, 1998; LIMA; HOCHMAN, 2004).

O diagnóstico acerca da precária condição sanitária do país e da necessidade de se realizar uma reforma sanitária resultou da repercussão do relatório produzido a partir das expedições científicas empreendidas pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC), com o intuito de conhecer o quadro nosológico de áreas distantes e isoladas do Brasil. Dentre elas, ganha destaque a expedição realizada por Belisário Penna e Arthur Neiva para conhecer o quadro nosológico do norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de Goiás de norte a sul e cujo relatório foi publicado em 1916. O quadro ilustrado por Penna e Neiva em seu relatório, apontaram para uma imagem negativa do Brasil, caracterizada pela presença maciça de doenças e endemias rurais que seriam o elemento responsável pelo atraso do desenvolvimento brasileiro (HOCHMAN, 1998; LIMA; HOCHMAN, 2004; SÁ, 2009a).

Ainda nesse sentido, foi decisiva para a repercussão do movimento sanitarista a associação entre o relatório produzido por Penna e Neiva e o discurso proferido em 1916 pelo médico Miguel Pereira que caracterizou o país como um “imenso hospital”. De acordo com o médico, devido as doenças que acometiam o povo sertanejo, estes não conseguiriam se levantar para defender a nação, pois estariam “[...] *inválidos, exangues, esgotados pela ancilostomíase e pela malária; estropiados e arrasados pela moléstia de Chagas; corroidos pela sífilis e pela lepra [...]*” (SÁ, 2009b, pp. 334-335 apud PEREIRA, 1916. Grifos nossos).

De acordo com Gilberto Hochman (1998), o movimento sanitarista difundiu eficazmente a interpretação segundo a qual o Brasil era um imenso hospital através de uma ampla campanha de opinião pública, oferecendo soluções políticas e institucionais para a transformação dos efeitos negativos das endemias rurais, resultado do abandono do Estado, em um país higienizado e dotado de uma população saudável. Assim, o movimento sanitarista procurou, entre a década de 1910 e 1920, redefinir as fronteiras entre o litoral e o sertão, o interior e as cidades, para revelar o abandono da população acometida por doenças pelos poderes públicos. Segundo Hochman (1998), o sertão e o hospital, portanto, o abandono e a doença, estavam mais próximos das elites do que elas supunham ou desejassem.

Em meio a dinâmica política no contexto da Primeira República, o movimento sanitarista se revelou como um importante projeto de construção da nacionalidade brasileira, revelando a força simbólica da campanha pelo saneamento dos sertões enquanto uma ideologia nacional marcada pelo “resgate” e a integração dos sertões e do povo sertanejo abandonado pelos poderes públicos (CASTRO-SANTOS, 1985). Além disso, o movimento sanitarista teve um papel fundante e duradouro na construção da identidade nacional a partir da identificação da doença como elemento distintivo da condição de ser brasileiro, uma vez que no diagnóstico realizado pelos médicos e intelectuais destacava que a presença de doenças endêmicas entre populações geograficamente distantes constituía-se como um elemento de interdependência social entre elas, uma vez que era um problema comum e deveria ser encarado nacionalmente. Para os sanitaristas, as doenças teriam sido um obstáculo ao progresso e à civilização sendo, portanto, necessário sanear o Brasil para resgatar a nacionalidade (LIMA; HOCHMAN, 2004).

A criação do DNSP inaugurou uma nova etapa no desdobramento de políticas de saúde pública e saneamento no Brasil, pois sinalizou para a ampliação e centralização da gestão destas questões por parte do governo federal. Esse acontecimento representou uma “vitória” para o movimento sanitarista brasileiro (HOCHMAN, 1998; LIMA; HOCHMAN, 2004).

Criado através do Decreto 3.987 de 2 de janeiro de 1920, que reorganizou os serviços de saúde pública, o DNSP estava subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Para executar medidas de profilaxia e higiene pública, o Decreto previa a promoção de acordos com os governos estaduais e municipais, no sentido de facilitar a consecução dos serviços de higiene, sobretudo, no que se refere ao combate às endemias rurais e urbanas (BRASIL, 1920a).

De acordo com Hochman (1998) o regime federalista que passou a vigorar com a República garantindo a liberdade e autonomia dos estados, representou uma dificuldade inicial para investida centralizadora por parte da União. Todavia, os sanitaristas encontram um instrumento legal para viabilizar as ações sanitárias, por meio de “[...] *um código sanitário*



válido em todo o país e executado pela autoridade sanitária federal, o que não eliminaria, todavia, a necessidade de os estados e municípios criarem seus próprios serviços sanitários” (HOCHMAN, 1998: s/p).

De acordo com Gilberto Hochman (1993: 51), em 1922, 16 dos 21 estados da federação mais o distrito federal, tinham realizado acordos com a União para a execução dos serviços de profilaxia e de combate às endemias rurais. Na Paraíba, como visto, as autoridades políticas aderiram ao acordo nacional em 13 de dezembro de 1920, durante a gestão de Solon de Lucena – aliado político de Epiácio Pessoa e chefe político da oligarquia epitacista na Paraíba –, ocasião em que foi celebrado o contrato entre o governo do estado e o governo federal.

No que se refere especificamente à sífilis, o Decreto 14.354 de 15 de setembro de 1920, que regulamentou o DNSP, criou a *Inspetoria de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas* (IPLDV) diretamente subordinada a Diretoria Geral do DNSP e sob a chefia do sifilógrafo Eduardo Rabello², médico responsável por elaborar a primeira legislação antivenérea do Brasil e promover políticas públicas de saúde voltadas contra a sífilis e outras doenças venéreas (CARRARA, 1996).

A proposta de erradicação da sífilis no Brasil, isto é, os princípios norteadores de uma “luta antivenérea”, foi elaborada por Eduardo Rabello e seu grupo, sendo explicitada no regulamento do DNSP. Surgida em meio ao debate sobre a regulamentação ou a abolição da prostituição, a discussão sobre o combate a sífilis provocou debates acalorados que atravessaram o século XIX e adentraram o século XX (CARRARA, 1996).

Sob o ponto de vista higiênico, a prostituição era tida como um problema de saúde pública, devido a associação feita entre esses espaços como disseminadores da sífilis (ENGEL, 2004). Combater o meretrício significaria, portanto, um meio de profilaxia. O âmbito médico converteu a prostituição em doença, e mesmo sendo concebida como um “*Um perigo desconhecido, que apesar de “repugnante”, “imundo”, “miserável” e “degradante”, deve ser estudado pelo médico*” (ENGEL, 2004: 66).

Ainda segundo Magali Engel (2004), por um lado os médicos defendiam a necessidade de regulamentação da prostituição, ao assumirem uma perspectiva normatizadora, elaborada em torno afirmação “[...] *de que a prostituição seria um mal inevitável e, portanto, não poderia ser eliminada*”. A regulamentação do meretrício tinha por objetivo “*converter a prostituição em espaço útil, isolando-o, restringindo-o e transformando-o em espaço higienizado*” (ENGEL, 2004: 109). Além disso, a urgência da regulamentação sanitária da prostituição era vista como uma das medidas mais viáveis a serem fixadas no combate a sífilis, pois que as prostitutas tomadas como objeto de poder e saber dos médicos eram submetidas a exames periódicos, proibidas do exercício da atividade quando estivessem afetadas por doenças contagiosas, além do tratamento obrigatório e também se previa a criação de hospitais (ENGEL, 2004).

Por outro, a crítica anti-regulamentarista considerava tais medidas totalmente ineficazes no combate as doenças venéreas, uma vez que eram vistas como meio de manutenção e expansão do meretrício. O principal argumento dos críticos do regulamentarismo era de que a perspectiva de normatizar o espaço da prostituição pública, por meio de medidas de caráter policesco e higiênico, “[...] *implicaria na oficialização do bordel que, longe de transformá-lo em espaço higienizado, capaz de cumprir uma função saneadora, o converteria em espaço de conservação e disseminação do vício*” (ENGEL, 2004: 121).

Sérgio Carrara (1996) explicou que a prostituição era geralmente considerada pelo como um “mal necessário”, posto que impedia os imperiosos desejos sexuais masculinos atingissem as mulheres tidas como “honestas”. Nesse sentido, vão emergir duas propostas, a saber, uma regulamentarista e abolicionista no que se refere a intervenção aos lupanares. A proposta de ação regulamentarista, “[...] *baseava-se fundamentalmente no estabelecimento de um controle policial sobre as prostitutas, através da constituição de um meio prostitucional fechado e invisível*” (CARRARA, 1996:166). Enquanto a proposta de ação abolicionista caracterizava-se “[...] *por um combate simultâneo ao vício e à moléstia, ou seja, a libertinagem/prostituição e as doenças venéreas*” (CARRARA, 1996:171).

Para os regulamentaristas, o problema principal não era mudar o comportamento sexual masculino, nem recuperar as prostitutas, mas submetê-las a exames periódicos, todavia, sem propor mudanças nos comportamentos individuais, pois acreditavam que o meretrício era uma instituição sem chances de ser erradicada da sociedade. As críticas anti-regulamentaristas ou abolicionistas, sugeriam a ineficácia da regulamentação, argumentando que muitas mulheres poderiam fugir à inscrição e aumentar o número de clandestinas, além de ser um ato imoral pois reconhecia o meretrício

² Eduardo Rabello (1867-1940), foi um médico higienista e sifilógrafo brasileiro de prestígio acadêmico nacional e internacional pelo trabalho desenvolvido no campo da sifilografia e dermatologia. Doutorou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), em 1903, com a tese “*Hematologia da anquilostimíase*”. (CARRARA, 1996).



enquanto profissão. Por seu turno viam na educação higiênica e propaganda instrumentos privilegiados para alcançar o fim do meretrício, a contenção sexual masculina e a erradicação das doenças venéreas (CARRARA, 1996; ENGEL, 2004).

Foi em meio aos intensos debates travados entre regulamentaristas e abolicionistas em relação ao meretrício, que emergiu a proposta por estabelecer uma legislação com diretrizes para o combate às doenças venéreas, em específico, à sífilis. O sifilógrafo Eduardo Rabello advogava da ideia da erradicação das doenças venéreas a partir de um modelo de educação sanitária, de modo a convencer os indivíduos a realizar uma profilaxia individual com o uso de pomadas e soluções desinfetantes (CARRARA, 1996).

Para Sérgio Carrara (1996), que analisou a legislação que embasava a luta antivenérea no Brasil, o regulamento sanitário estava a meio caminho entre o abolicionismo e o regulamentarismo, isto porque por um lado defendia a restrição sexual masculina, mas apenas para aceitação da sociedade e não por moralidade. Por outro lado, através da educação sanitária, conseguiria disseminar uma série de medidas de profilaxia como técnicas de prevenção, pomadas e soluções desinfetantes depois das relações sexuais. Segundo esse autor:

*[...] a base da profilaxia proposta assentava-se sobre dois pilares: uma ampla **campanha de propaganda e educação higiênica** (individual e coletiva) e o **tratamento profilático dos doentes** (o mais generalizado possível) em dispensários e hospitais especializados. Assim, a profilaxia das doenças venéreas e das outras doenças infecciosas deveria ter uma mesma base sanitária, visando, de um lado, impedir o contágio através do diagnóstico precoce e do tratamento eficaz dos doentes e, de outro, proteger os indivíduos sãos, esclarecendo-os quanto aos perigos que corriam e expunham sua descendência (CARRARA, 1996: 220, grifos no original).*

Desse modo, se constituía uma base de profilaxia para o combate a sífilis a partir da educação higiênica e do tratamento profilático dos doentes. Esse ficou estabelecido por meio do regulamento do DNSP através do Decreto 14.354 de 15 de setembro de 1920 que passou a nortear a luta antivenérea em todo o país.

Diante desse panorama geral traçado a respeito do contexto nacional de reformas sanitárias e, especificamente, a respeito da luta antivenérea no Brasil no que se refere ao combate à sífilis, passamos agora a analisar como se deu o combate a sífilis no estado da Paraíba mediante a interiorização do *Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas* a partir de 1923.

A Paraíba sifilizada

O advogado e político paraibano José Américo de Almeida escreveu, em 1923, o livro *A Paraíba e seus problemas*, obra na qual analisa, entre outras coisas, o quadro nosológico e a salubridade das terras paraibanas. Na sua escrita, José Américo denuncia os problemas de saúde e higiene pública na Paraíba tecendo um relato sobre as principais epidemias e endemias e os danos causados à sociedade, mas de igual modo destaca as políticas públicas adotadas no combate às moléstias que assolavam a população paraibana, dando relevo as ações desenvolvidas pela comissão sanitária federal instalada nesse estado, em específico na profilaxia da sífilis.

Segundo o autor, embora forçosamente, fazia-se necessário reconhecer a morbidez da sífilis em determinados pontos da Paraíba. Nas palavras de José Américo de Almeida, “[...] as doenças venéreas dizimavam, originalmente, a população litorânea”, pois que a “[...] escassez de prostíbulos preservava o interior desse flagelo” (ALMEIDA, 1980, p. 460). Essa situação, contudo, seria transformada pela realidade do crescimento econômico, marcadamente na mesorregião do Agreste Paraibano³. Assim,

[...] as feiras de gado e outras relações comerciais têm transformado algumas localidades em pontos de irradiação do contágio. Os bordéis de Itabaiana e as seiscentas meretrizes de Campina Grande, dois centros de contacto dos sertanejos com adventícios do Recife e da Paraíba, vão sifilizando o sertão (ALMEIDA, 1980: 460).

O homem sertanejo, que na narrativa sobre a higiene na Paraíba tecida por José Américo gozava de “notória sanidade”, parecia estar se contaminando com a sífilis irradiada dos centros de comércio do Agreste Paraibano e levando a lues para a região do Sertão do estado. O político destacou que o *hinterland* paraibano ficou durante muito tempo preservado do

³ A mesorregião do Agreste Paraibano é formada pelas microrregiões do Curimataú Ocidental, Curimataú Oriental, Esperança, Brejo Paraibano, Guarabira, Campina Grande, Itabaiana e Umbuzeiro.



mal venéreo em decorrência da exiguidade de espaços para o comércio do amor venal. Na narrativa sobre saúde e doença construída por José Américo de Almeida, é possível perceber a recorrência da sífilis como metáfora para um mal que vem de fora, uma doença do estrangeiro⁴, mesmo que o exterior seja outra região do mesmo estado. Ora, mesmo os bordões de Itabaiana e as seiscentas meretrizes da cidade de Campina Grande se configurando como pontos de disseminação do flagelo, o relato apresentado pelo autor aponta que essa condição era decorrente da relação de contato estabelecidas com os adventícios da cidade do Recife, metrópole pernambucana, ou da capital Parahyba do Norte. Os homens do sertão que iam comercializar naquela praça, acabavam por contrair a sífilis e levavam-na em sua corrente sanguínea ao retornarem para o sertão, sifilizando suas esposas e filhos.

A metáfora que José Américo de Almeida elaborou sobre a sífilis na Paraíba encontra similaridades com a narrativa de Gilberto Freyre (2012) em *Casa Grande e Senzala*, na qual o autor afirmou que, em vista da disseminação da doença na Colônia, o Brasil se sifilizara antes mesmo de civilizar-se. Ao que parece, também a Paraíba, antes mesmo de entrar nos trilhos do progresso e da modernidade, signos de uma pretensa “civilidade”, já havia se sifilizado.

O quadro nosológico da sífilis na Paraíba foi reafirmado, entre outras fontes, no Relatório de Governo apresentado à Assembleia Legislativa da Paraíba pelo então presidente do Estado, Solon de Lucena, no dia primeiro de setembro de 1921. Nesse documento, o chefe político do estado declarou a presença “*vultosamente assignalada*”, de uma enfermidade cuja lentidão “*nos seus efeitos letaes*”, dissimulada no seu período inicial, era “*mal conhecida a olhos inexpertos*”, daquele que foi considerado durante muito tempo um dos maiores flagelos da humidade: a sífilis. Nas palavras do político, a sífilis era: “*Mal combatida entre povos mais adeantados, devido á desgraça inevitável da prostituição clandestina, se opulenta em nossas cidades e aldeias, pelo desconhecimento das noções rudimentares de hygiene*” (LUCENA, 1921: 28-29).

Essa foi a primeira menção feita sobre esse flagelo na primeira metade do século XX em um Relatório de Governo. O enunciado sobre a sífilis ter aparecido em 1921 no discurso de Solon de Lucena, é sintomático de uma mudança no enfrentamento a essa moléstia na Paraíba. Foi nesse ano que se iniciou a atuação da *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural* (CSPR) na Paraíba, e mais particularmente da *Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas* com a instalação em 20 de dezembro de 1921 do primeiro dispensário antivenéreo do estado, sediando na cidade da Parahyba do Norte, a capital do Estado.

A constatação feita no discurso produzido pelos dois políticos a respeito da disseminação da sífilis em terras paraibanas, aguçou-nos a curiosidade e nos conduziu na busca por analisar como se deu o processo de interiorização dos serviços de saúde pública no combate à sífilis na Paraíba. Os registros timbrados nas páginas de periódicos impressos que circularam no Estado na década de 1920, nos permitiu reconstituir a trajetória da expansão dos serviços sanitários executados pelo *Serviço da Lepra e Doenças Venéreas*.

O plano de ação sanitária da *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural* na Paraíba havia se iniciado em maio de 1921 com a instalação de um posto de profilaxia no bairro do Jaguaribe na capital, responsável por combater o impaludismo e as verminoses que existiam em grande número entre a população local. Para a chefia dessa comissão havia sido designado o médico carioca Acácio Pires, que foi incumbido de organizar as ações do *Serviço de Saneamento e Profilaxia Rural* no estado, que constava, dentre outras coisas, da organização do enfrentamento da sífilis e das doenças venéreas.

Acácio Pires deixou o cargo de chefe da *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural* no dia 07 de janeiro de 1923, partindo em viagem para o Rio de Janeiro e em seguida para Belo Horizonte. Segundo a revista *Era Nova* “*A sua partida, ocasionada pelo melindroso estado de saúde de sua gentilíssima esposa, privou a nossa terra de patentear publicamente o illustre médico a sua gratidão*” (*Era Nova*, 15 jan. 1923). Após a saída deste esculápio, diversos médicos ocuparam na condição de interinos a chefia do cargo⁵. Em 28 de abril de 1923, assumiu o comando dos trabalhos da profilaxia rural o dr. Antônio Peryassú⁶ (*A União*, 29 abr. 1923).

⁴ Por se tratar de uma doença associada às relações sexuais, a sífilis era atrelada ao pecado e gerava visões preconceituosas. Quando surgiu na Europa do século XV, a sífilis era vista como uma doença do outro, do estrangeiro. Uma doença pecaminosa estava invariavelmente associada ao vizinho. Em cada lugar recebia uma denominação diferente, posto que nenhum povo aceitava receber a sua paternidade. Assim, foi denominada de *mal francês*, *mal gálico*, *mal napolitano*, *mal americano*, etc. (Cf.: CARRARA, 1996; UJVARI, 2012).

⁵ Após a saída de Acácio Pires, o cargo de diretor do saneamento rural passou por um momento de instabilidade. Em um exíguo intervalo de um ano, o cargo de chefia da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural teve nove mudanças, entre diretores interinos e efetivos (ARAÚJO, 2020).

⁶ Discípulo de Oswaldo Cruz e Arthur Neiva, foi um entomologista consagrado no país. Estudou na Faculdade de Medicina da Bahia (FMB), em 1902, e na FMRJ, em 1908. Atuou como chefe do Laboratório de Parasitologia do DNSP



Por ocasião de sua posse, o médico discursou para a imprensa e figuras públicas do estado da Paraíba na manhã do dia 28 de abril de 1923, dirigindo-se aos presentes a respeito dos serviços de profilaxia e sua importância. O dr. Peryassú chegou a esboçar um programa de ação sanitária que estava alicerçado numa “[...] *tenaz propaganda higienica contra a tuberculose, a opilação, malária, doenças venéreas, fazendo conferências ou publicando, pela imprensa uns conselhos*” (A União, 05 maio 1923. Grifos nossos).

O plano de ação sanitária do dr. Antônio Peryassú, quando ocupou o cargo de chefe da profilaxia rural, se organizava em torno do enfrentamento às endemias rurais, mas particularmente, afirmou que “[...] *as doenças venéreas, a boubá, e a tuberculose são questões de grande interesse, que serão intensificadas pela Comissão*” (A União, 06 maio 1923). O seu desejo, era o de “[...] *voltar suas vistas para o estado sanitário de Cabedello e Campina Grande, criando postos ruraes e de combate ás moléstias venéreas*” (A União, 05 maio 1923).

Como citado anteriormente, os termos que foram estabelecidos no acordo sanitário assinado entre o estado da Paraíba e a União em 13 de dezembro de 1920, fixavam que os serviços de profilaxia deveriam observar a densidade populacional, a incidência das doenças e a riqueza econômica na região a ser beneficiada com a instalação de um posto. Fica implícito, mediante as condições estabelecidas no contrato, que as municipalidades de Cabedelo e Campina Grande, respectivamente, uma vila portuária e uma importante praça comercial do estado, se enquadravam nas exigências acordadas para a execução do serviço antivenéreo, isto é, não somente seriam lugares de elevada densidade populacional, como também pontos de relevante atividade econômica e circulação de mercadorias, mas, sobretudo, apresentavam uma alta incidência da sífilis e das doenças venéreas entre a sua população.

O desejo de dotar ambas as cidades de um serviço para o tratamento das doenças venéreas e a realização de propaganda sanitária, surgia do quadro nosológico constatado pelas autoridades médicas nessas duas localidades. O primeiro desses serviços foi inaugurado na vila de Cabedelo às 10 horas do dia 29 de setembro de 1923, para onde se dirigiram de lancha o então chefe interino da CSPRP, o dr. Leopoldo Barrêdo Coqueiro, acompanhado de médicos e autoridades públicas da Parahyba do Norte. De acordo com o censo de 1920, a população da vila de Cabedelo era de 5.384 habitantes. A instalação de um dispensário para a profilaxia da sífilis e doenças venéreas nessa localidade já havia sido deliberada pelo diretor efetivo da Comissão, o dr. Antônio Peryassú, pois a localidade era considerada como “[...] *um dos lugares mais infeccionados pela variose*” (A União, 29 set. 1923). Por avaria, avariose ou variose, entenda-se um dos muitos nomes que remetiam a sífilis.

O dispensário recebeu o nome de “Silva Araújo”, numa possível alusão ao renomado sifilógrafo e um dos primeiros especialistas em sífilis do Brasil, Antônio José Pereira da Silva Araújo⁷. Mas também é provável que pudesse homenagear o seu filho, o dr. Oscar da Silva Araújo⁸, que foi o braço direito de Eduardo Rabello na campanha pela luta antivenérea, vindo a assumir o lugar deste à frente da IPLDV quando de sua morte em 1929 até 1934.

O prédio no qual foi instalado o Dispensário “Silva Araújo”, ficava localizado na Travessa do Molhe, tendo sido caracterizado como um edifício amplo, arejado e muito higiênico. Na sua estrutura física contava com enfermarias separadas para homens e mulheres. O espaço também estava dotado de um laboratório para realização de pesquisas bacteriológicas e sorológicas, bem como uma farmácia para aviamento de medicamentos. Havia também uma sala exclusiva para o chefe do serviço.

Para chefiar o Dispensário “Silva Araújo”, foi designado o dr. Armando Pires, um “[...] *jovem e conceituado clínico, [...] que desde dois annos vem prestando os seus serviços na repartição central desta cidade*” (A União, 29 set. 1923), auxiliado por uma enfermeira, d. Maria Pace Rocco. Como encarregado da farmácia estava o farmacêutico Orestes Dutra. A equipe do dispensário contava também com um guarda sanitário, Eolácio Araújo e um servente, Fausto do Porto Neves. Apesar

no Rio de Janeiro. Preocupou-se com a saúde pública e a higiene, entre os seus trabalhos mais destacados está *Os culicídeos do Brasil* (1908), trabalho desenvolvido no Instituto Oswaldo Cruz, no qual estudou a resistência e a vida do *Stegomyia aegypti* o vetor da febre amarela. Trabalhou nas campanhas de prevenção da febre amarela no Pará, onde também ocupou a chefia da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural (A União, 05 mai. 1923).

⁷ Antônio José Pereira da Silva Araújo (1853-1900), foi um médico brasileiro formado pela FMB, em 1874. O dr. Silva Araújo fundou a primeira clínica sifilográfica no país na Policlínica do Rio de Janeiro e chefe do Serviço de Doenças de Pele e Sífilis. A sua trajetória intelectual indicou uma relação muito próxima com a parasitologia tropical e com a bacteriologia. Tornou o campo da dermato-sifilografia florescente no país e prestigiado no exterior.

⁸ Oscar da Silva Araújo (1886-1942), foi um sifilógrafo brasileiro formado pela FMRJ, com estudo sobre a boubá. Contribuiu largamente para a dermatologia. Atuou como assistente e chefe da Clínica da FMRJ e foi inspetor da *Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas* do DNSP.



do jornal *A União* fazer menção que na ocasião da inauguração foram tiradas muitas fotografias, nenhuma foi publicada (*A União*, 30 set. 1923).

Segundo informou o discurso publicado no jornal *A União*, deveria ser de “[...] *justiça dizermos que para a instalação desse dispensário muito se vinha interessado, há tempos, o dr. Flávio Maroja*” (*A União*, 30 set. 1923). O articulista do jornal ainda afirmou que em 1919, o dr. Flávio Maroja já havia conseguido instalar naquela vila um posto de combate aos mosquitos. Já existia, portanto, o interesse da classe médica paraibana em tratar da incidência da sífilis em Cabedelo. A inauguração do Dispensário “Silva Araújo”, representou a consecução do plano de ação sanitária da CSPRP, pois “[...] *em Cabedello era grande a necessidade, mais talvez do que noutra qualquer lugar, pois aquella villa é um fócco de moléstias syphiliticas donde se irradiam para nossa capital*” (*A União*, 30 set. 1923). Identifico aqui mais uma vez a metáfora da sífilis como uma doença do outro, um mal que vem de fora, pois segundo o discurso médico publicado no periódico, a vila de Cabedelo era um foco que irradiava a lues para a cidade da Parahyba do Norte. Portanto, a sífilis não era uma doença da capital paraibana, mas se disseminou para lá.

Os doentes que precisassem e quisessem procurar tratamento para as suas afecções venéreas, encontrariam o Dispensário “Silva Araújo” funcionando diariamente pela manhã e também pela tarde. De acordo com o jornal *A União*, no mesmo prédio do “Silva Araújo”, funcionava ainda outro serviço sanitário. O Posto “Accácio Pires” era encarregado da profilaxia do impaludismo, achando-se esse serviço a encargo do dr. Silvino Nóbrega (*A União*, 06 dez. 1923). Entretanto, em outras fontes, como nos Relatórios de Presidente de Estado, consta a informação de que em Cabedelo funcionava um posto rural misto (SUASSUNA, 1927). É plausível que a existência dos serviços tenha sido simplificada em apenas um, seja do ponto de vista prático ou do ponto de vista financeiro, transformando-se assim em um posto misto e por este motivo outras fontes não fazem menção a um dispensário funcionando em Cabedelo. Para as finalidades deste trabalho, partiremos da compreensão do funcionamento do Dispensário “Silva Araújo” como um serviço específico para a profilaxia da sífilis e outras doenças venéreas como foi amplamente noticiado pelo jornal *A União*.

A instalação do Dispensário “Silva Araújo” foi concebida como parte de um “vasto” programa de ação sanitária pretendido pelo dr. Antônio Peryassú e colocado em prática pelo seu interino. O dr. Barrêdo Coqueiro, teria afirmado em seu discurso que “[...] *um posto de combate ás moléstias venéreas e á opilação era sempre um motivo de júbilo para aqueles que se interessam pela saúde pública, pelo progresso do Brasil*”. A notícia no jornal *A União*, ainda afirmava que “*Combater as moléstias que dizem a pobreza é cooperar no engrandecimento da Pátria, é trabalhar pela grandeza e elevação do nome do Brasil no estrangeiro*” (*A União*, 30 set. 1923).

De acordo com Dominichi Miranda de Sá (2009a), a medicina não era considerada meramente como um saber e prática científica relacionada à manutenção da saúde, mas um “[...] *discurso sobre a sociedade e programa visando à reforma social*” (SÁ, 2009a: 184). Como visto, com o movimento sanitarista na Primeira República, dada a repercussão e a circulação do discurso médico que construiu a representação do Brasil como um “imenso hospital”, o problema da saúde pública deixou de ser encarado como um problema médico-sanitário para ser tratado como uma questão política. Sustentava-se a necessidade de integrar a nação brasileira através da incorporação do trabalhador pobre acometido pelas endemias à nação, enfatizando que a melhoria nas condições de vida e saúde do trabalhador seria o caminho para o engrandecimento econômico do país (SÁ, 2009a).

A notícia publicada pelo jornal *A União* sobre a inauguração do Dispensário “Eduardo Rabello”, permite entrever as relações promíscuas entre a medicina e o poder político. Um ato inaugural se configura como um acontecimento importante para a enunciação de discursos. Álvaro de Carvalho, representando o presidente do Estado, Solon de Lucena, teria discursado no sentido de agradecer ao dr. Barrêdo Coqueiro, incorporando a classe médica, pelos serviços realizados. Segundo o auxiliar do governo, a figura do médico teria um papel preponderante “[...] *na cooperação do progresso da pátria*”, pois que havia realizado “[...] *benefícios em pról da saúde dos parahybanos*” (*A União*, 30 set. 1923).

Os discursos publicados na imprensa, divulgando as realizações médico-sanitárias, sobretudo, no combate à sífilis e as doenças venéreas, que materializavam o temor pela degeneração da raça, constituíram um momento oportuno para gerar símbolos e marcas que representavam a materialização do poder médico. André de Faria Pereira Neto (1995), ao discutir sobre a formação e a legitimação do campo de saber médico no Brasil nas primeiras décadas do século XX, colocou que no contexto do movimento sanitarista, a figura do médico emergiu como um reformador social, revestido discursivamente de poder. Para isso, era imprescindível o monopólio das artes e ofícios de curar, de modo a persuadir a “[...] *sociedade a crer que ninguém mais*”, exceto o profissional médico, poderia “*fazer este trabalho com sucesso*” (PEREIRA NETO, 1995: 601). Com efeito, os médicos foram dotados de um maior prestígio que outros profissionais da saúde e passaram a ocupar cargos políticos, exercendo cada vez mais influência social nos rumos da nação e na condução dos destinos individuais.



Oscar de Castro (1945) mostrou como os médicos paraibanos estabeleceram uma relação muito íntima com a política. Flávio Maroja, por exemplo, que na ocasião da inauguração do Dispensário “Silva Araújo” em Cabedelo era diretor do Hospital Oswaldo Cruz, chefe do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária e ainda vice-presidente do Estado, flertou bastante com a política. Como mencionei anteriormente, se era de interesse do dr. Maroja combater a sífilis nessa vila portuária desde 1919, porque não o fez antes? Para Azemar dos Santos Soares Jr. (2016), que analisou a atuação política desse médico, o discurso sanitarista era a fala do Estado, pois bastou chegar ao poder político para que Flávio Maroja em seu discurso, que antes denunciava as péssimas condições higiênicas da Paraíba, “perceber” que a Paraíba já possuía uma melhoria nas condições de higiene e saúde pública.

Como o interesse era supostamente o de cooperar com o progresso e o desenvolvimento econômico da Paraíba e, conseqüentemente, do Brasil, o plano de ação sanitária da CSPRP empreendeu estudos do quadro sanitário de Campina Grande, de modo a prover a organização de como se daria o combate as doenças endêmicas nessa cidade. Segundo o jornal *A União*, era “[...] natural que de preferência se fixasse o interesse do notável facultativo [dr. Antônio Peryassú] sobre a cidade de Campina Grande, município mais populoso do Estado e praça comercial de intenso movimento” (*A União*, 13 maio 1923).

Com base nos dados levantados pelo censo realizado em 1920, a população de Campina Grande girava em torno de 70.806 habitantes. Um número expressivo, pois era maior do que a população da capital do estado no mesmo período⁹. No entanto, o mais provável é que esse contingente populacional considerasse os habitantes das comarcas e distritos do município, enquanto que a quantidade de habitantes do perímetro urbano propriamente dito fosse menor, pois a mesma notícia publicada no jornal *A União*, referia que a “[...] pittoresca localidade serrana tem uma população de 12.000 habitantes, contando com cerca de 2.500 casas” (*A União*, 13 maio 1923).

Considerada naquela época, “[...] o centro de quasi todo o commercio do algodão do Estado” (*A União*, 13 maio 1923), a cidade de Campina Grande aguçou os sentidos do então novo diretor do serviço sanitário, dr. Antônio Peryassú, pelos casos comprovados de peste bubônica nessa localidade. Urgia então para os médicos a necessidade de cuidar da saúde do povo de Campina Grande, para assim zelar pelo seu potencial produtivo.

A historiografia paraibana já documentou densamente o episódio da epidemia da peste que assolou a cidade em 1912. Nesse ano, as ruas da Rainha da Borborema vivenciaram um “verdadeiro desfile de ratos” (SOARES JR., 2016). Os roedores perambulavam na cidade de Campina Grande, e a partir deste ano, “[...] começa-se a circular em alguns jornais parahybanos, principalmente o jornal *A Imprensa*, uma constante preocupação (e porque não dizer pavor) da peste de ratos, não só em Campina Grande, mas em todo o estado da Parahyba” (OLIVEIRA; BRITTO, 2012, p. 4). Uma invasão dos ratos portadores do bacilo da peste bubônica corresponderia a uma invasão talvez mais bárbara que a dos cangaceiros. Por se situar entre o litoral e o sertão, além de ser o centro do comércio algodoeiro do estado, o que já começava a colocar a cidade em alta no cenário internacional, o tráfego de comboios da *Great Western* era feito diariamente e isto alarmava as autoridades sanitárias do risco da peste ser levada de trem para a Capital (SÁ, 1999).

Uma década havia se passado, mas o medo da peste ainda rondava a cidade e seus habitantes. Em 1923 o estado higiênico de Campina Grande causava apreensão das autoridades sanitárias, pois que alguns “[...] ratos que apareceram mortos no início do mez, em domicílios particulares e armazéns, puzeram em solicita vigilância a hygiene municipal” (*A União*, 09 fev. 1923). Todo cuidado era pouco, pois o perigo da peste ainda pairava sobre as cabeças de homens e mulheres.

Assim, o então chefe da CSPRP, o Dr. Antônio Peryassú realizou em 13 de maio de 1923 uma excursão profilática pelo interior do Estado. Realizar esse tipo de atividade era uma necessidade ocupacional para os médicos higienistas. Os viajantes chegaram às 15 horas e 40 minutos em Campina Grande, sendo recebidos pelo médico da municipalidade, Dr. Severino Cruz e pelo cel. Ernani Lauritzen, deputado estadual. Diante das observações feitas pela comissão sanitária, “[...] a missão médica chegou a concluir que toda a população pobre é opilada, além da sífilis e doenças venéreas, que imperam em grande escala” (*A União*, 13 maio 1923).

As observações da comissão sanitária publicadas na imprensa, revelaram que a sífilis acometia sobremaneira a população pobre da cidade de Campina Grande, o que pode caracterizar um recorte de classe da doença no município. Uma medicina social pautada na força do trabalho, deveria prover o controle sanitário da população mais pobre, para que a doença não se disseminasse. A comissão sanitária do dr. Peryassú, promoveu a realização sistemática de “[...] inspeções nos bairros onde se acham localizadas as meretrizes, sendo cuidadosamente examinadas as casas, suas habitantes e respectivas condições de vida” (*A União*, 13 maio 1923. Grifos nossos). Conforme estabelecia o Decreto 14.354 de 15 de setembro de 1920, tais inspeções eram destinadas as:

⁹ Por essa época, a população da cidade da Parahyba do Norte era de aproximadamente 53 mil habitantes.



[...] pessoas de ambos os sexos que pelos seus hábitos, ocupação, meio de vida, ou por outra qualquer causa evidente se tornem suspeitas de estar infectadas ou de vehicular os germens daquellas doenças, e as que forem aptas a mais facilmente transmittil-as, merecerão cuidados especiaes da autoridade sanitária (BRASIL, Art. 449, 1920b).

Sérgio Carrara (1996) ao analisar o regulamento sanitário para o combate das doenças venéreas, afirmou que não é difícil perceber que, muito embora se dirigisse de modo formal para as “pessoas de ambos os sexos”, esse regulamento previsse um regime especial para as prostitutas. O discurso médico concebia que as prostitutas “por seus hábitos” e “meio de vida”, seriam consideradas “suspeitas de estar infectadas ou de vehicular os germes” das doenças venéreas. Esse aspecto do regulamento sanitário se fazia presente na atuação do dr. Antônio Peryassú, pois norteou sua ação médica quando realizou uma inspeção sanitária na cidade de Campina Grande. Voltando sua atenção para as meretrizes, suas habitações e condições de vida, é possível que o médico tenha se deparado na Travessa da Luz, com:

[...] uns casebres que a gíria denominou de “caixas de fósforos”. O apelido não traduz o que eles são. Era necessário um cognome que significasse porcaria, nojo, repugnância, e tudo o quanto o dicionário possui com essa significação. De fato, são uns casebres de taipa, pendidos uns sobre os outros, inclinados para o solo, como pedindo um empurrão que lhes joguem por terra. (...) Mulheres sórdidas continuam morando lá, e por ser uma artéria movimentada, exibem aos transeuntes, a sua miséria e a sua porcaria. Quase todas meretrizes de baixo calão, de vestes porcas e imundas, repugnam, pelo exibicionismo de suas mazelas (Brasil Novo, 14 dez. 1931).

O discurso do jornal, denunciava a falta de higiene e a estética dos “casebres” que enfeavam e tornavam a cidade insalubre, mas principalmente incidia suas críticas para a as mulheres, quase todas “meretrizes de baixo calão”, que se exibiam com suas palavras e roupas imundas para os transeuntes. Para os redatores do jornal, esse certamente era um achaque para a moralidade pública.

Em Campina Grande, a prostituição se tornou um problema para as elites letradas. A historiografia paraibana já dedicou saborosas e divertidas páginas para tratar do tema da prostituição e dos divertimentos adultos em Campina Grande nas primeiras décadas do século XX. Fábio Gutemberg Souza (2006) ao analisar o cotidiano e os espaços de socialibilidade de Campina Grande entre 1920 e 1945, mostrou a ocupação dos territórios na cidade, cuja elite letrada buscou segregar e isolar o meretrício para longe das áreas centrais, criando o que ficou conhecido como bairro da “Mandchúria”. Por seu turno, Uelba Alexandre do Nascimento (2008) analisou o cotidiano da prostituição na Rainha da Borborema, evidenciando os discursos e práticas - ou tentativas - de controle do meretrício e do corpo das prostitutas, trazendo à tona nomes, personagens, dando assim um rosto à história da prostituição em Campina Grande. Nessa cidade:

Durante todos os anos 1920 o local onde se concentrava o maior número de prostitutas e casas de pensão em Campina Grande era a antiga rua 4 de Outubro, atual Major Juvino do Ó, mais conhecida popular e sugestivamente como “Rói Couro”. Era uma das ruas centrais da cidade que ficava relativamente próximas as ruas mais frequentadas pelas elites, como a rua Grande por exemplo. Essa proximidade incomodava, especialmente porque as mulheres circulavam e se exibiam muito próximas as “famílias de bem” e repugnavam os letrados, fazendo com que eles carregassem nas tintas e pedissem insistentemente para as autoridades a transferências do meretrício daquele local para um mais afastado (NASCIMENTO, 2008: 99).

No entanto, as reclamações das elites que se pretendiam zelosas da moralidade e da ordem pública, reivindicavam a mudança das prostitutas para os perímetros da cidade, afastadas do centro e do convívio daquelas pessoas que se consideravam de bem e tementes a Deus. Elas foram colocadas nas imediações dos Currais, local onde funcionou a feira de gado em Campina Grande. Esse espaço para onde foram transferidos os bordéis e as prostitutas foi chamado de “Mandchúria” ou Bairro Chinês, numa possível alusão ao conflito envolvendo a invasão japonesa ao território da Manchúria na China em 1931 (SOUSA, 2006; NASCIMENTO, 2008).

Fábio Gutemberg Sousa (2006) cartografou a localização do meretrício na cidade de Campina Grande na década de 1930, espaços por onde “Alguns jovens passavam o final de semana, e mesmo alguns dias da semana, bebendo e farreando” nas imediações da “Mandchúria”. E explicou que:

A zona do meretrício em Campina Grande, como em várias outras cidades brasileiras, foi deslocada das ruas próximas ao centro, por onde se espalhava, para o bairro dos Currais, ou Piabas, tornando-se no início dos anos 1930 um centro de lazer e diversão de moradores da cidade, da zona rural e de outros municípios paraibanos. No final da década de 1930, mesmo podendo encontrar casas de lenocínio em várias partes da cidade, a área polarizada pela rua 5 de Agosto ou Manoel Pereira de Araújo, da qual faziam parte ruas como a 12 de Outubro, Currais, Piabas, Nova Olinda, dr. Antônio de Sá, Manoel Farias Leite e travessa do Oriente, era onde se concentravam e para onde se dirigiam os jovens, quando em farras pela cidade (SOUSA, 2006: 71-72).



O bairro da “Manchúria” passou a se constituir como um segundo centro da cidade, pois mesmo com o desejo das elites em moralizar o perímetro urbano, afastando o meretrício e as casas de lenocínio para a área dos Currais, a circulação de pessoas foi intensa em direção a esta região. Como afirmou Fábio Gutemberg Sousa (2006): “[...] muitos, quase todos os caminhos levavam os jovens e homens à... Mandchúria” (SOUSA, 2006: 72).

O percurso da comissão sanitária do dr. Peryassú para inspecionar as meretrizes de Campina Grande possivelmente passou por algumas dessas localidades, a fim de educar seus corpos contra a sífilis. Frente a esse cenário, a comissão do Dr. Peryassú parecia estar decida a instalar nessa cidade um dispensário para a profilaxia da sífilis e doenças venéreas. Depois de realizar algumas inspeções sanitárias na cidade, o higienista e sua equipe seguiram para inspecionar o amplo edifício em que ficaria localizado o dispensário, localizado à rua Marquês do Herval. Segue a descrição do prédio, que era:

Em tudo apropriado aos fins a que se destina, foi doado pelo município, que também se prontificou a fornecer a mão de obra para as construções suplementares e serviços de adaptação que se fazem mister. A planta do edifício mereceu detido estudo da comissão, tendo-se adoptado algumas modificações, de modo a separar os departamentos destinados a homens dos de mulheres (A União, 13 mai. 1923).

Sob responsabilidade do engenheiro John Fisher, chefe da seção de transportes das obras contra as secas da região, ficou-se de redigir o orçamento destes serviços para então terem início as obras de adaptação do prédio. O Posto encarregar-se-ia do tratamento “[...] das endemias ruraes, da syphilis e doenças venéreas, bem como fará as prophylaxias da peste, da malária e da varíola” (A União, 13 mai. 1923). A entrega do dispensário de Campina Grande foi prevista para o final de junho e início de julho, portanto, dentro de aproximadamente um mês. A obra, no entanto, atrasou e sua conclusão perpetuou-se ao longo de todo o ano de 1923.

Os leitores d’A União só teriam novamente notícias desse dispensário pouco mais de seis meses depois. Foi quando o periódico informou que partia naquela data “[...] para Campina Grande, onde vae installar um posto anti-venereo, o sr. dr. Elpidio de Almeida” (A União, 06 nov. 1923) e assinalava que o referido serviço de assistência a tais infeccionados “[...] enquadrava-se no plano geral de prophylaxia, traçado pelo Departamento Nacional de Saúde Pública” (A União, 06 nov. 1923). Ainda em 6 de dezembro daquele ano, o dr. Elpidio de Almeida estava na cidade de Campina Grande para organizar o dispensário, uma vez que com a medicina social, o médico se tornou a figura responsável pela organização do espaço terapêutico (FOUCAULT, 2014, p. 186).

Assim, o jornal afirmava que os trabalhos de adaptação do prédio estavam quase todos concluídos e lá já “[...] se encontravam todo o material e medicamentos” (A União, 06 dez. 1923). No dia 16 de dezembro de 1923 seguiram para Campina Grande a fim de inaugurar o serviço antivenéreo naquela cidade Álvaro de Carvalho, secretário do Estado, Dr. Antônio Peryassú, agora membro da Fundação Rockefeller e o então novo chefe da CSPR, o Dr. Cavalcanti de Albuquerque.

A imprensa local noticiava com júbilo a instalação desse serviço sanitário na cidade. O jornal *Gazeta do Sertão*, em sua edição de 29 de dezembro de 1923, noticiava a instalação do dispensário. A notícia estampava em matéria de capa o seguinte título: “Um melhoramento útil á Campina Grande”. O posto do serviço antivenéreo em terras campinenses fora batizado de “Leitão da Cunha”, em referência ao dr. Raul Leitão da Cunha (1881-1947), assessor de Carlos Chagas e diretor dos Serviços Sanitários do Rio de Janeiro. Para o articulista desse impresso, a repartição de higiene viria prestar relevantes serviços a cidade, pois “[...] que o seu desígnio é dar combate as moléstias venéreas, um dos maiores flagellos, depois do alcool, que amesquinham as populações do nordeste” (*Gazeta do Sertão*, 29 dez. 1923).

A chefia do Dispensário “Leitão da Cunha” foi entregue ao dr. Severino Cruz “[...] sympathico clinico campinense que fez do assunto a sua especialidade” (*Gazeta do Sertão*, 29 dez. 1923). O referido dispensário de profilaxia da sífilis e moléstias venéreas funcionava à meia parede com o Posto Rural “Lafayette de Freitas”, o qual se encarregava da profilaxia das endemias rurais, “[...] responsáveis por quasi todos os nossos achaques, por exemplo, as verminoses tão disseminadas, o traçoero impaludismo e horripilante boubá” (*Gazeta do Sertão*, 29 dez. 1923).

Além das doenças citadas pelo articulista do jornal, o posto se encarregaria também do cuidado com a peste bubônica, que “[...] de quando em quando, irrompe nestas paragens, em surtos epidêmicos”, pois que não havia dúvidas de sua existência entre os cidadãos campinenses desde 1913. O jornal campinense, alimentou ainda a esperança de que os serviços sanitários recém instalados iriam se incumbir de promover o “[...] melhoramento das condições hygienicas desta localidade” (*Gazeta do Sertão*, 29 dez. 1923). É possível que pelas mesmas razões práticas e financeiras identificadas no caso do dispensário de Cabedelo, a organização desses serviços sanitários tenha sido pensada para funcionar no mesmo prédio.

Em 15 de setembro de 1924, na cidade de Mamanguape, que na época contava com 39.534 habitantes, localizada no litoral norte do estado, na divisa com o Rio Grande do Norte, acabava “[...] de ser creado um posto anti-paludico e anti-



venéreo”. Segundo o discurso publicado no jornal *A União*, se tratava de um município “[...] *cuja condições de saúde pública estavam a reclamar essa medida effectivada graças á iniciativa do sr. dr. Cavalcanti Albuquerque, chefe do Serviço de Prophylaxia Rural que para isso teve a mão forte do governo do Estado*” (*A União*, 16 set. 1924). Mais uma vez, tem-se a instalação de um Posto Rural Misto, que atuava no enfrentamento do impaludismo e da sífilis.

O dr. Walfredo Guedes Pereira¹⁰, na chefia da *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural*, remeteu uma carta à redação do jornal *A União*, que a publicou na edição do dia seguinte, solicitando espaço no referido periódico para divulgar os trabalhos realizados pelo serviço sanitário em prol da saúde pública. Na carta, o médico-chefe informava aos leitores do jornal que os serviços estavam funcionando “[...] *mais ou menos, com regularidade e eficiência, apesar da falta de pagamento ao se pessoal e o regimen de compras a crédito*”. Como algum serviço passando por essas dificuldades, poderia atuar de forma regular e eficiente? O dr. Guedes Pereira, também destacou que além dos dispensários de Cabedelo e Campina Grande que realizavam a profilaxia da lepra, sífilis e doenças venéreas, bem como do impaludismo e das verminoses, estavam funcionando também dois outros dois postos rurais mistos em Guarabira e Alagoa Grande, na região do Brejo Paraibano (*A União*, 10 set. 1925).

Em Guarabira, município do Agreste Paraibano que tinha segundo o censo de 1920 uma população de 59.095 habitantes, o jornal *A Luz* reclamava da “*desenvoltura imprudente*” com que as meretrizes da cidade exploravam o seu “baixo ofício”, provocando “*vehementes protestos*” e a “*justa indignação*” das famílias guarabirenses. O escândalo denunciado pelos redatores do periódico, buscava proteger:

A mocidade descuidosa e inocente, que ainda não se corrompeu nos lupanares; que ainda não se saturou das abjeções do vício, da corrupção moral, precisa ser cercada de cuidados que a protejam das influências deletérias dos “bas fonds” da prostituição e da libertinagem. [...] Nos cortiços ou pocilgas que habitam essas mulheres, o escândalo toma sempre proporções extraordinárias. [...] Dentro das casas, com as portas abertas, praticam certos atos que offendem o recato e a innocencia (*A Luz*, 03 abr. 1920).

A prostituição, que era vista pelo discurso médico da época como o principal foco de contaminação sifilítica, fazia as vezes em Guarabira. Essa cidade possivelmente era considerada como um foco de disseminação da sífilis, pois segundo os redatores do referido jornal “[...] *Guarabira, centro de grande movimento, devido a ser ponto terminal das linhas de Natal e Parahyba, se constitue em chamariz desse elemento deletério que se entrega ao triste e immundo commercio da prostituição*” (*A Luz*, 04 nov. 1921).

Para os redatores de *A Luz*, urgiam medidas repressivas por parte da polícia dos costumes, não só do ponto de vista moral, mas também do ponto de vista higiênico. Nesse sentido, consideravam que para o “[...] *aniquilamento da raça, temos outros factores preponderantes, concorrendo para o seu abismo, são eles: a cachaça, a syphiles e o analfabetismo*” (*A Luz*, 21 fev. 1920).

Assim, fazia-se necessária, segundo o jornal *A Luz*, uma resolução por parte do governo por meio da *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural* do “[...] *problema do saneamento rural e da instrução technica-profissional*” (*A Luz*, 21 fev. 1920). Promover a profilaxia da sífilis e outras endemias e a educação sanitária para instruir a população, significava proteger a mocidade “descuidosa e inocente” das “influências deletérias” da prostituição, que se considerava gerar a degradação não somente moral como física da raça. Mesmo antes da instalação do Dispensário “Eduardo Rabello”, na capital, o posto de Guarabira já realizava o tratamento de sifilíticos. É o que consta em um dos dados referentes ao movimento do posto de profilaxia daquele município, que registrou 1.157 pessoas matriculadas, das quais no mês de setembro de 1921, 42 foram medicadas contra a sífilis (*A União*, 05 out. 1921).

No Relatório apresentado pelo dr. Guedes Pereira ao DNSP sobre o movimento do *Serviço de Profilaxia e Saneamento Rural*, foi feita a menção a dois postos itinerantes em funcionamento também no brejo do estado, afetado endemicamente pela boubá. O primeiro posto itinerante, atuava em Guarabira, Pilões, Serraria e Bananeiras e o segundo em Areia, Alagoa Grande e Alagoa Nova. Essa infecção tropical da pele, ossos e articulações causadas pela bactéria *Treponema pertenue*, tinha um elevado índice de incidência e segundo o dr. Guedes Pereira, a existência dessa enfermidade era posta em dúvida na capital paraibana, pois os médicos “[...] *desconfiavam tratar-se, na maioria dos casos observados, de syphilis*” (PEREIRA, 1926). A boubá era uma grande preocupação pois afetava “*principalmente a zona*

¹⁰ Médico paraibano natural da cidade de Bananeiras, formado pela FMRJ onde defendeu a tese intitulada *Pseudo paralisia de Parrot*, em 1908. Trabalhou no Hospital da Marinha, no Dispensário “Moncorvo Filho” e na Policlínica Geral no Rio de Janeiro. Fundador do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância*, em 1912, chefiou a *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba* entre 1925 e 1935 (NÓBREGA, 1979: 236-239).



brejosa e mais productoras”, uma das medidas de combate a esse flagelo era feito pelos postos itinerantes por meio da “*neosalvarsanização*”, ou seja, a aplicação do mesmo medicamento específico da sífilis.

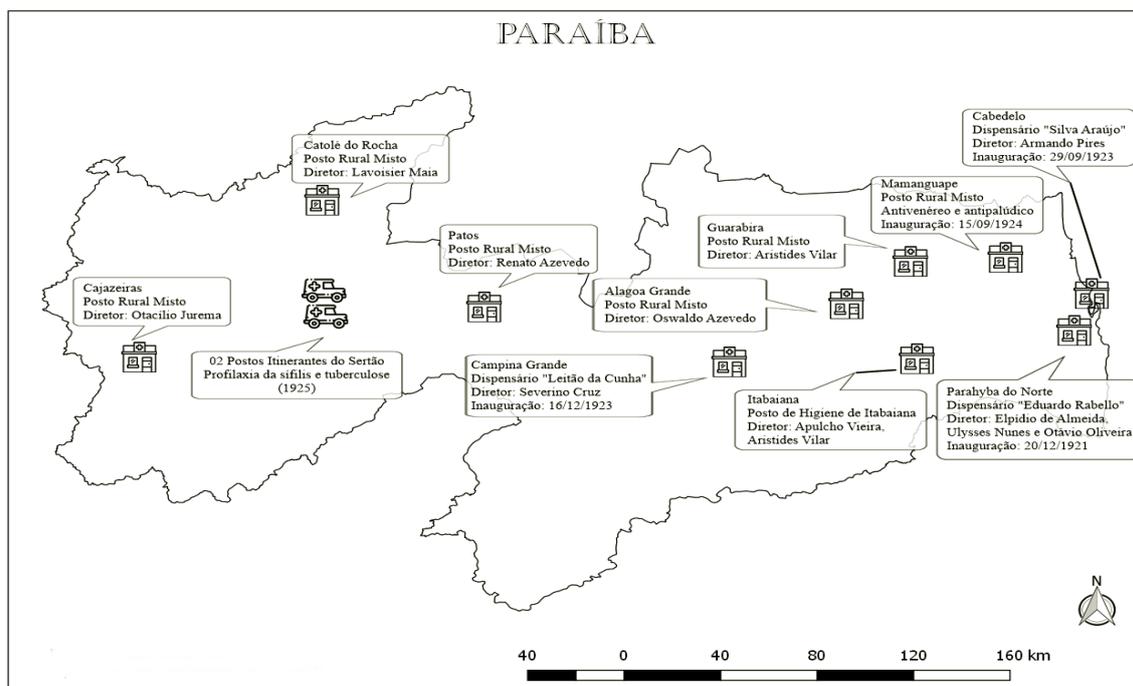
Apesar de aplicar a mesma medicação contra a boubá que se aplicava para a sífilis, os postos itinerantes não realizavam a profilaxia da doença venérea. É que se pode depreender do discurso do prefeito de Bananeiras, Joaquim Florentino de Medeiros, em um telegrama enviado para o dr. Walfredo Guedes Pereira e publicado na imprensa. O político elogiou a atuação do serviço de profilaxia itinerante, mas lamentava que “[...] esse benemérito serviço se limite à boubá e verminoses, quando podia se estender á syphilis e ao impudismo, pelo menos” (*A União*, 01 ago. 1929).

Itabaiana, cidade conhecida por ser um foco de disseminação da sífilis por conta dos seus bordéis (Cf. ALMEIDA, 1980), também realizava a profilaxia da lues em seu posto sanitário. O posto funcionava desde pelo menos 1926, ano que se registrou a primeira informação sobre a existência de um sub-posto rural com sede na cidade (SUASSUNA, 1926; PEREIRA, 1927). O jornal *A Folha* traz interessantes registros a respeito da atuação do Posto de Higiene de Itabaiana e o enfrentamento a sífilis naquele município. O posto era chefiado pelo dr. Aristides Vilar e tinha como guarda sanitário, Eolácio de Araújo, que na década de 1920 atuou desempenhando a mesma função no Dispensário “Silva Araújo”, em Cabedelo (*A Folha*, 13 ago. 1933).

Segundo o relatório do dr. Walfredo Guedes Pereira citado pelo presidente do estado João Suassuna em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa da Paraíba, em 01 de outubro de 1925, afirmou-se a existência de “[...] dois postos itinerantes no sertão, especialmente contra syphilis e tuberculose” (SUASSUNA, 1925: 63). Contudo, o documento não apresentou a cidade em que os referidos postos itinerantes funcionavam. Pelas informações contidas na imprensa, há notícias de postos rurais instalados em Cajazeiras, sob a chefia do dr. Otacílio Jurema (*A União*, 10 mar. 1927), em Patos, dirigido pelo médico-auxiliar, dr. Renato Azevedo (*A União*, 20 mar. 1927) e Catolé do Rocha, a cargo do facultativo dr. Lavoisier Maia (*A União*, 23 maio 1927). Todos com sede nas respectivas cidades. Os dois postos itinerantes poderiam funcionar em algumas delas.

No mapa abaixo, estão localizados os serviços de profilaxia (dispensários, postos rurais mistos e postos itinerantes), em cujas funções exerciam (ou poderiam exercer), segundo o discurso médico publicado na imprensa, o combate à sífilis na Paraíba. O mapa contém informações referentes a localização e o tipo de instalação sanitária na capital e espalhados pelas cidades do interior paraibano. A grande maioria não tinha uma finalidade específica de combater a sífilis, muito provavelmente em decorrência a uma questão prática e de ordem financeira, devido as verbas limitadas. Vejamos:

Imagem 1: Mapa dos Postos de Profilaxia Rural na Paraíba (Década de 1920)



Ao defrontar outros dados estatísticos referentes ao movimento dos trabalhos realizados pelo *Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas* na Paraíba, presentes nos relatórios do diretor-chefe da Profilaxia Rural no estado, o dr. Walfredo Guedes Pereira, para os anos de 1925, 1926 e 1927, é possível perceber uma curva ascendente no número relativo aos doentes matriculados, bem como a quantidade de medicação ministrada nos dispensários antivenéreos e postos profiláticos no estado, o que reflete a expansão e a interiorização dos serviços de profilaxia da sífilis e doenças venéreas. Conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro I - Movimento geral dos serviços executados pelo Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas no Estado da Paraíba no período de 1925 a 1927

Serviços executados	1925	1926	1927
Sífilis	-	3.093	4.852
Outras doenças venéreas	-	912	1.508
Lepra	-	4	17
Doentes matriculados	903	4.009	6.377
Injeções arsenicais	577	9.948	17.907
Injeções mercuriais	5.248	27.883	31.368
Injeções bismutadas	-	1.782	1.719
Injeções ioduradas	615	101	458

Fonte: PEREIRA (1926, 1927, 1928)

Ao longo do período observado, verifica-se a expansão e interiorização do *Serviço de Saneamento e Profilaxia da Lepra e Doenças* no estado da Paraíba diante do aumento no número de dispensários antivenéreos e postos profiláticos mantidos pela *Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural*. Entre os anos de 1925 e 1927, houve não somente o aumento no número de doentes, representando uma média de 3.763 matrículas anualmente, o que equivale a um crescimento de 600% nas matrículas de 1925 em relação a 1927, como também na quantidade de medicação com destaque para as injeções arsenicais com um incremento de mais de 3000% de 1925 a 1927, perdendo para o mercúrio que continuou a ser amplamente utilizado na terapêutica da sífilis e doenças venéreas. Ao todo, 14.289 doentes foram matriculados nos serviços sanitários oferecidos pela profilaxia antivenérea na Paraíba entre 1925 e 1927.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, discutimos a partir das publicações feitas em periódicos paraibanos que circularam na época, entre 1923 e 1927, o processo de interiorização das políticas públicas de combate à sífilis na Paraíba. A partir da institucionalização do *Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas*, em 1921, ocorreu um aumento no número de dispensários antivenéreos que prestavam o tratamento profilático dos doentes contagiantes e realizavam uma educação sanitária nos postos através de conselhos práticos, panfletos educativos, palestras em repartições públicas e publicações na imprensa. Os dispensários contribuíram para a propagação de meios de profilaxia e educação sanitária, especialmente, no campo de higiene sexual e antivenérea.

Compreendemos o processo de interiorização do combate à sífilis como parte de um contexto maior em prol do saneamento dos sertões que caracterizou as primeiras décadas do século XX. De acordo com os discursos higienistas, as práticas de assistência médicas e as políticas públicas de enfrentamento à sífilis que foram institucionalizadas na Paraíba na década de 1920, almejavam curar o trabalhador do campo, da indústria e do comércio de modo a contribuir para a construção de um estado saudável e higienizado, para trilhar o caminho da civilização e do progresso. A grande disseminação da sífilis representava um obstáculo direto a esse projeto e, portanto, urgia organizar a sociedade para derrotar o terrível flagelo da humanidade.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Américo de. O Saneamento. In: _____. *A Paraíba e seus problemas*. 3 ed. João Pessoa: A União, 1980.
- ARAÚJO, Rafael Nóbrega. *O “terrível flagello da humanidade”: os discursos médico-higienistas no combate à sífilis na Paraíba (1921-1940)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2020.
- BRASIL. Decreto n. 14.354, de 15 de setembro de 1920. Aprova o regulamento para o Departamento Nacional de Saúde Pública, em substituição ao que acompanhou o decreto 11.189, de 26 de maio de 1920. *Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil*, ano LIX, 32 da República, n. 215, quinta-feira, 16 set. 1920b.
- BRASIL. Decreto n. 3.987, de 2 de janeiro de 1920. Reorganiza os serviços da Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, seção 1, 08 jan. 1920a, p. 437.
- BRASIL. Recenseamento do Brasil. *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*. Diretoria Geral de Estatística. Realizado em 1 set. 1920. v. 5. Rio de Janeiro: Typ. Estatística, 1927.
- CARRARA, Sérgio. *Tributo a Vênus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.
- CASTRO, Oscar de Oliveira. *Medicina na Paraíba*. João Pessoa, 1945.
- CASTRO-SANTOS, Luiz Antônio de. “O pensamento sanitário na Primeira República: Uma ideologia de construção da nacionalidade”. *Dados. Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.193-210, 1985.
- ENGEL, Magali. *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.
- HOCHMAN, Gilberto. Logo ali, no final da avenida: *Os sertões* redefinidos pelo movimento sanitário da Primeira República. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, vol.5, pp. 217-235, 1998.
- HOCHMAN, Gilberto. Regulando os efeitos da interdependência: sobre as relações de saúde pública e construção do Estado (1910-1930). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, pp. 40-61, 1993.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1994.
- LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. “Pouca Saúde e muita Saúva”: sanitário, interpretações do país e ciências sociais. In: HOCHMAN, Gilberto. ARMUS, Diego. (orgs.). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.
- LUCA, Tânia Regina de. “História dos, nos e por meio dos periódicos”. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2008.
- LUCENA, Solon de. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba*. Parahyba do Norte: Imprensa Oficial, 1921.
- MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. *A arte de curar nos tempos da colônia: limites e espaços da cura*. 3. ed. rev. ampl. e atual. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2017.
- NÓBREGA, Humberto. *As raízes das ciências médicas na Paraíba: medicina, farmácia, odontologia e farmácia*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1979.
- OLIVEIRA, Iranilson Buriti de.; BRITTO, Flávio A. A. . A cidade gradeada pelo medo: peste e doença em Campina Grande no início do século XX. *Fênix: revista de história e estudos culturais*, v. IX, p. 2-12, 2013.



PEREIRA, Walfredo Guedes. *Boletim dos trabalhos executados em dezembro de 1927 pelo Serviço de Saneamento Rural no Estado da Paraíba*. Caixa 018, v. 596. FUNESC. Parahyba do Norte, 5 de janeiro de 1928.

PEREIRA, Walfredo Guedes. *Resumo do relatório apresentado à diretoria do Departamento Nacional de Saúde Pública pelo dr. Walfredo Guedes Pereira, chefe do Serviço de Saneamento Rural da Paraíba, correspondente ao ano de 1925*. Serviço de Saneamento Rural A União. Parahyba do Norte, 7 mar. 1926.

PEREIRA, Walfredo. *Relatório apresentado pelo dr. Walfredo Guedes Pereira, chefe do Serviço de Saneamento Rural da Paraíba ao dr. Lafayette de Freitas, diretor do Serviço de Saneamento Rural, correspondente ao ano de 1926*. Serviço de Saneamento Rural. A União Parahyba do Norte, 20 mar. 1927.

SÁ, Domichi Miranda de. "Uma interpretação do Brasil como doença e rotina: a repercussão do relatório médico de Arthur Neiva e Belisário Penna (1917-1935)". *História, Ciências, Saúde*. Rio de Janeiro, v.16, supl.1, jul., p.183-203, 2009a.

SÁ, Dominichi Miranda de. A voz do Brasil: Miguel Pereira e o discurso sobre o "imenso hospital". *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v.16, supl.1, jul., p.333-348, 2009b.

SÁ, Lenilde Duarte de. *Parahyba: uma cidade entre miasmas e micróbios. O Serviço de Higiene Pública: 1895-1918*. Tese de doutorado. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP), 1999.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. *Corpos hígidos: o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924)*. 2 ed. Rio de Janeiro: AMC Guedes, 2016.

SUASSUNA, João. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba*. Imprensa Oficial, Parahyba do Norte, 1925.

SUASSUNA, João. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba*. Parahyba do Norte: Imprensa Oficial, 1927.

UJVARI, Stepan Cunha. *A história da humanidade contada pelos vírus*. Contexto: São Paulo, 2012.



A “MORTE E A MORTE” DE LUCIENE COLAÇO: UM CASO DE FEMINICÍDIO ANUNCIADO

“MUERTE Y MUERTE” DE LUCIENE COLAÇO: UN CASO DE FEMINICIDIO ANUNCIADO

LUCIENE COLAÇO'S “DEATH AND DEATH”: AN ANNOUNCED FEMINICIDE CASE

SILVA, EDUARDO SEBASTIÃO DA

Graduado em Letras (UEPB); Mestre em História (PPGH/UFCG)

RESUMO

Esse texto tem por objetivo analisar os discursos construídos acerca do caso de violência doméstica e feminicídio de Luciene Colaço Agra, “morta tragicamente pelas mãos de seu marido”, o advogado Antonio Figueiredo Agra no ano de 1971, na cidade de Campina Grande. Luciene Colaço e Figueiredo Agra eram casados e pertenciam a famílias donas de sobrenomes que ocupavam largo espaço na elite política e econômica na Paraíba. Para tanto, passei a dialogar com o conceito de feminicídio e de discurso elaborados respectivamente por Izabel Gomes (2018) e Michel Foucault (2008). Metodologicamente, me apropriei da arte de fazer história através da análise do discurso nos moldes propostos por Michel Foucault (2014), na qual o discurso nada mais é do que um jogo de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro. Para tanto, utilizamos como fontes as notícias publicadas nos jornais em circulação na Paraíba, à época - *Diário da Borborema*, *A União*, *Jornal da Paraíba*, *O Norte* e *Correio da Paraíba*. Conclui-se que o assassinato de Luciene Colaço se configura como mais um dos vários casos de feminicídio ocorridos num momento em que as mulheres eram vítimas de violência e a maioria deles acabava de maneira impune.

PALAVRAS CHAVE: Luciene Colaço, corpo e feminicídio.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo analizar los discursos construidos sobre el caso de violencia doméstica y feminicidio por Luciene Colaço Agra, “trágicamente asesinada a manos de su esposo”, el abogado Antonio Figueiredo Agra en 1971, en la ciudad de Campina Grande. Luciene Colaço y Figueiredo Agra estaban casados y pertenecían a familias de apellidos que ocupaban un gran espacio en la élite política y económica de Paraíba. Para eso, comencé a dialogar con el concepto de feminicidio y discurso elaborado respectivamente por Izabel Gomes (2018) y Michel Foucault (2008). Metodológicamente, me apropié del arte de hacer historia a través del análisis del discurso en la línea propuesta por Michel Foucault (2014), en el que el discurso no es más que un juego de escritura, en el primer caso, lectura, en el segundo, intercambio, en el tercero. Para ello, utilizamos como fuentes las noticias publicadas en los periódicos en circulación en Paraíba, en ese momento - *Diário da Borborema*, *A União*, *Jornal da Paraíba*, *O Norte* y *Correio da Paraíba*. Se concluye que el asesinato de Luciene Colaço es uno de los varios casos de feminicidio que ocurrieron en un momento en que las mujeres eran víctimas de violencia y la mayoría de ellos terminaron en la impunidad.

PALABRAS CLAVE: Luciene Colaço, cuerpo y feminicidio

SUMMARY

This text aims to analyze the discourses constructed about the case of domestic violence and femicide by Luciene Colaço Agra, “tragically killed by the hands of her husband”, the lawyer Antonio Figueiredo Agra in 1971, in the city of Campina Grande. Luciene Colaço and Figueiredo Agra were married and belonged to families with surnames that occupied a large space in the political and economic elite in Paraíba. For that, I started to dialogue with the concept of femicide and discourse elaborated respectively by Izabel Gomes (2018) and Michel Foucault (2008). Methodologically, I appropriated the art of making history through discourse analysis along the lines proposed by Michel Foucault (2014), in which discourse is nothing more than a game of writing, in the first case, reading, in the second, exchange, on the third. For that, we used as sources the news published in newspapers in circulation in Paraíba, at the time - *Diário da Borborema*, *A União*, *Jornal da Paraíba*, *O Norte* and *Correio da Paraíba*. It is concluded that the murder of Luciene Colaço is configured as one of several cases of femicide that occurred at a time when women were victims of violence and most of them ended with impunity.

KEYWORDS: Luciene Colaço, body, femicide

INTRODUÇÃO

*“Que faço? Estarei com medo das palavras?
 Era um dia de setembro quando se foi Luciene [...]*
Tudo por minhas mãos
Ou porque estava escrito no seio das estrelas [...]
Que faço? Que fases! A vida, a ação das palavras
E sempre é setembro”.
 (Antonio Figueiredo Agra, 1974).

Os trechos do poema *Maktub*, escrito por Antonio Figueiredo Agra e publicado no livro *Vida Flauta* (1974), descrevem uma culpa assumida pelo assassinato de Luciene Colaço? Essa foi a primeira inquietação ao deparar-me com o poema. Nele, o autor afirma ser o mês de setembro, quando Luciene partiu, sob a afirmativa de “[...] tudo [ocorreu] por minhas mãos”. O autor dá a entender que foi o causador da partida de sua esposa, porém alega em seguida a amargor de um possível arrependimento: “[...] e sempre é setembro”. O expectador pode entender o imperativo como um fato de pesar, de dor, de arrependimento. De que todas as memórias o levam àquele mês: data em que matou Luciene Colaço, sua então esposa, com cinco tiros de revólver!

Maktub foi poema póstumo. Seria uma tentativa de demonstrar ao público leitor o sofrimento da partida de sua companheira na tentativa de sensibilizar a população sobre um possível arrependimento? Não seria mais um discurso construído e publicado em livro como parte da teia discursiva que o tornava a vítima: aquele que matou a esposa porque ela havia merecido morrer e agora ele chorava sua ausência? Convivi com essas inquietações durante longos dias, após a leitura desse poema.

Assim como Quincas Berros D’Água, Luciene Colaço foi morta diversas vezes: primeiro quando teve seu corpo violentado tantas vezes ao longo da história do seu casamento; segundo porque seu corpo foi alvejado com cinco tiros de revólver por seu marido, Antonio Figueiredo Agra; terceiro pelos discursos construídos para atribuir a ela a culpa de seu próprio assassinato; quarto pelo julgamento que inocentou seu algoz, consolidando perante a justiça a “inocência” do assassino. Se Quincas Berros D’Água morreu tantas vezes, Luciene Colaço foi assassinada outras tantas vezes. Análise nesse texto, os discursos construídos sobre o crime de feminicídio que visaram consolidar outras tantas mortes forjadas a personagem dessa história, que nessas palavras, vive.

Morta “com cinco tiros de revólver”: um crime de feminicídio

O Secretário de Segurança Pública do Estado, Cel. Walmir Alves da Nóbrega, deslocou-se no dia de ontem, até nossa cidade por determinação do Governador do Estado com a finalidade de acompanhar pessoalmente o desenrolar dos fatos que assolaram a sociedade campinense com a morte trágica de Luciene Colaço (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971).

Era a primeira notícia publicada no jornal *Diário da Borborema* sobre o assassinato de Luciene Colaço, que na data do ocorrido trazia consigo o sobrenome Agra. Era também uma das poucas notícias em que seu nome aparecia. Vítima daquilo que chamaremos de crime de feminicídio, Luciene Colaço teve seu corpo alvejado, aberto, rasgado, ferido, falecido. Morta “tragicamente” pelas mãos de seu marido, a vítima foi novamente assassinada pelos jornais, pela justiça e pela memória. Tornou-se a vítima de um crime em que o assassino ocupou o lugar de protagonista: ator principal do crime, aquele que ceifou a vida de sua companheira; recebeu os holofotes das notícias, primeiro por sua comoção e possível arrependimento, depois por sua trajetória e atuação política, seu lugar de prestígio na sociedade campinense e por seu espaço enquanto escritor.

Embora sejam consideráveis em quantidade as notícias sobre o caso, o nome de Luciene Colaço é apagado em detrimento ao de seu algoz: Antonio Figueiredo Agra. Numa breve análise das chamadas das notícias publicadas pela imprensa paraibana é possível ler que “*Figueiredo Agra matou a esposa com cinco tiros*” (A UNIÃO, 14 set. 1971); que “*Figueiredo Agra entregou-se dizendo que não sabe como matou mulher*” (A UNIÃO, 16 set. 1971); que “*SSE apura porque Figueiredo Agra não foi preso no dia do crime*” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 17 set. 1971); que “*TJ julga hoje o habeas-corpus de Figueiredo Agra*” (O NORTE, 8 out. 1971); que “*Tribunal concede Habeas-Corpus a Figueiredo Agra*” (DIÁRIO DA



BORBOREMA, 13 out. 1971); que “*Figueiredo Agra está sendo bem tratado*” (CORREIO DA PARAÍBA, 27 out. 1971). Assim, caro leitor, é notável a visibilidade que é dada ao homicida e a tentativa de apagamento de Luciene. As chamadas das notícias fazem com que levantemos a hipótese de que há uma tentativa de suprimir a imagem de Luciene Colaço, ou mesmo, quando citada perde o direito a possuir um nome, sendo relegada à condição de “esposa”, “mulher”. Percebo ainda um duplo sentido na construção das chamadas noticiosas: primeiro o de colocar a vítima na mera condição de esposa, a segunda de não lhe auferir um nome, de ser apenas mais uma que deveria ser esquecida, apagada, que cumpriu “seu papel de esposa”, sendo tudo aquilo que seu companheiro quisesse, como parecia comum à época.

Luciene Colaço foi vítima de um crime de feminicídio. Assim como ela, inúmeras outras mulheres foram vítimas desse mesmo formato de crime. Na historiografia paraibana acerca do tema já existem alguns trabalhos concluídos que contemplam crimes de violência contra mulheres. Aqui me refiro ao trabalho de Maria do Socorro Cipriano (2002), registrado por “A adúltera no território da infidelidade: Paraíba nas décadas de 20 e 30 do século XX”, no qual a autora discute o adultério feminino nas primeiras décadas do vigésimo século, levando em consideração o emaranhado discursivo em que as práticas da infidelidade feminina estavam inseridas. Para tanto, a autora analisa alguns crimes contra mulheres cometidos por seus maridos traídos, como “limpeza de honra”, ou como Socorro Cipriano (2002) chamou: “higiene moral”; a dissertação de mestrado de Rayana Benício de Oliveira (2017), intitulada “O assassinato de Violeta Formiga: a imprensa e a atuação do movimento feminista paraibano”, na qual a autora problematiza enquanto feminicídio o assassinato de Violeta de Lourdes Formiga, poetisa paraibana nascida em Pombal e violentamente morta por seu ex-marido, Antonio Olímpio Rosado Maia, na cidade de João Pessoa em 21 de agosto de 1982. Era mais um crime em “defesa da honra”. Por fim, a pesquisa de Sandra Raquel dos Santos Azevedo (2011) acerca das práticas de agendamento midiático sobre a violência contra mulheres na imprensa paraibana. Um dos casos analisados por essa autora foi o assassinato da estudante Márcia Barbosa ocorrido em 18 de junho de 1998, no bairro do Altiplano, em João Pessoa. Mais um crime brutal por espancamento.

Se a historiografia, por analisar alguns casos, já se manchou com o sangue escorrido do corpo dessas mulheres, vítimas de feminicídio, a imprensa paraibana parece ser a fonte da qual se jorra o sangue. Essa metáfora serve para afirmar que são nos jornais impressos o lugar em que nos deparamos com a descrição da carnificina que tratou de ceifar vidas. Os jornais noticiaram, cotidianamente, espancamentos, agressões, surras, mortes¹. Algumas das narrativas mais pareciam cenas de um filme de horror. Descrições capazes de despertar no espectador sentimentos de medo, indignação, ojeriza e pavor. Assim, lanço um olhar sobre as publicações que contaram aos leitores paraibanos o desenrolar do caso de feminicídio que ceifou a vida de Luciene Colaço Agra. Busco perceber nas entrelinhas das notícias os discursos que visaram construir uma imagem negativa sobre Luciene Colaço, na tentativa de justificar o crime que lhe tirou a vida. São discursos, em sua maioria, construídos pelo autor do crime, ou daqueles que estavam a seu serviço. Logo, os periódicos, em especial o *Diário da Borborema*, corroboraram com a construção da imagem de um assassino arrependido e que matou para defender o seu lugar de homem, de patriarca, aquele que governava a vida de todos que estavam a sua volta.

Os periódicos em circulação - *A União*, *O Norte*, *Jornal da Paraíba* e o *Correio da Paraíba* -, repito, nesse caso, mais enfaticamente o *Diário da Borborema*, tornaram-se a principal fonte para investigar o emaranhado de discursos sobre o assassinato de Luciene Colaço Agra. Assim, entendo o jornal enquanto um arquivo que contém inúmeros tipos de documentos: notícias, poemas e poesias, informações, anúncios de vendas, dicas de beleza e saúde, discursos médicos, políticos, educativos. Faço essa escolha embasado na proposta de Arlete Farge (2017), ao pensar o arquivo judiciário² como sendo um composto de acumulação de folha sobre folha, de queixas, de processos, de interrogatórios, informações e sentenças. Empilhados cronologicamente, mês após mês. Organizado, ou não, sempre está apto para o uso eventual. O mesmo se aplica ao jornal. Reúne informações também organizadas de forma cronológica. O jornal, assim como o arquivo judiciário, é um conjunto de documentos, de peças que o historiador utiliza para montar o quebra cabeça.

Abrir o jornal, amarelado pela ação do tempo, indica a possibilidade de escolha, de leitura, e de releitura. Significa extrair aquilo que interessa e tratá-lo de forma clínica: submetê-lo a um método, colocá-lo sob suspeição e produzir uma escrita.

¹ Para que o leitor tenha noção da quantidade de notícias de violência contra mulheres publicadas no *Diário da Borborema*, tomo como exemplo a edição de 24 de agosto de 1972, na qual quatro notícias foram publicadas. Era essa a média de denúncias de violência contidas por dia. Claro, houve dias que não constava nenhuma notícia de violência cometida contra mulheres, enquanto noutro o número dessas notícias era bem mais expressivo. Vale ressaltar ainda que esse periódico publicava apenas notícias que iam parar na delegacia, sem noticiar aquelas que as autoridades policiais não haviam tomado ciência.

² É sabido que Arlete Farge discute n’*O Sabor do Arquivo* (2017) os arquivos judiciários. Assim, afirmo que me apropriei da metáfora da organização do arquivo judiciário para pensar o jornal enquanto um arquivo que possui múltiplas falas, imagens, textos. Uma organização cronológica tão elaborada quanto os discursos contidos nos documentos de um processo crime.



Nesse exercício, cabe ao historiador fazer escolhas. Muitas delas vão de encontro à “verdade” posta no documento. Temos o poder de ignorar aquele que foi mitificado e dar voz àquele que foi esquecido. Ou, para comungar com Arlete Farge (2017:31), o “arquivo nasce da desordem, por menor que seja; arranca da obscuridade longas listas de seres ofegantes, desarticulados, intimados a se explicar”. É dessa forma que almejo retirar Luciene Colaço da “escuridão” a que foi condenada. Para tanto, mergulho no jornal *Diário da Borborema* para através de seus discursos “trazer o morto à vida”, como propôs Durval Muniz Albuquerque Júnior (2009). Para perceber nas entrelinhas o poço do esquecimento em que a vítima desse feminicídio foi lançada.

A fala, em lugar de ilustrar o discurso da história com um exemplo, vem lhe causar problema, exigindo dela outro relato dos fatos e dos acontecimentos, capaz de integrar o descontínuo e o desfigurador. Partir das palavras daquele que fala (quando as fontes permitem) é ao mesmo tempo interrogar de outro modo aqueles que estão em relação hostil ou familiar com ele, pois o ser falante “decorre” tanto de seus próximos ou de sua família quanto os interroga, “decorre” tanto das formas de poder que o cercam quanto as provoca ou se submete a elas, inflectindo-as por sua vez.

Nesse caso, a fala está facultada aos impressos. Analisar seus discursos não se refere apenas a ilustrar aquilo que foi publicado/dito nos jornais, mas produzir outro relato, desconstruindo e colocando sob suspeição a “verdade” estabelecida. Os discursos sobre o crime que matou Luciene Colaço Agra estão repletos de interesses: daquele que a matou, do grupo político ao qual pertencia, do espaço masculino a que servia. Assim, seus discursos precisam ser mais uma vez interrogados, pois eles representam trazer à vida a indignação de um crime, assim como tantos outros, historicamente impunes; precisa ser mais uma vez inquirido por combater as formas dominantes de poder vigentes à época, responsáveis por matar de outras formas a memória dessas mulheres; examinar mais uma vez para tentar dar a essa história outra narrativa que seja capaz de questionar inverdades construídas como “verdades absolutas”. Como historiador, tenho a possibilidade de rever essa história e construir sobre ela uma outra narrativa. Não é minha função sentenciar, embora estejamos o tempo todo fazendo julgamentos de valor, mas construir outra versão dessa história, atribuindo sentido a quem foi assassinada tantas vezes: Luciene Colaço Agra.

Luciene foi mais uma dentre tantas mulheres brutalmente assassinadas. Dessa forma, ela figura-se enquanto mais uma vítima do feminicídio. A partir do caso de Luciene busco perceber as razões que levaram aos crimes de feminicídio. Acredito, todos marcados pelo machismo, pelo poder do homem, daquele que comanda, do cabra-macho que deve tomar as decisões e quando sua honra for afetada, deve punir com sangue. Destarte, Rita Segato (2006) afirmou que o feminicídio é um “crime do patriarcado e como tal é um crime de imposição de poder com uso de força física”. Rayana Benício de Oliveira (2017:9) pondera que a essa definição precisa ser acrescida a dimensão da noção de feminicídio como um crime de ódio. Assim sendo, acredito que o feminicídio deve ser compreendido como todo o homicídio sofrido por uma mulher, provocado por pelo fato da vítima ser do sexo feminino, tendo seu corpo violado e sujeito, na maioria das vezes, à injustiça e impunidade. Partindo dessa definição, o assassinato de Luciene Colaço Agra pode ser enquadrado na lista dos crimes de feminicídio. Assim, passo a problematizar o crime a partir da narrativa em que estive imerso ao longo dos últimos meses. Apresento os personagens envolvidos, expostos nas imagens abaixo:



Imagem I - Luciene Colaço



Imagem II - Antonio Figueiredo Agra



Fonte: *A União*, 14 set. 1971.

De um lado, a vítima do feminicídio: Luciene Colaço. Do outro, Antonio Figueiredo Agra, responsável pelo disparo dos cinco tiros que ceifaram a vida de sua esposa. Essas fotografias vieram a público na edição d' *A União* de 14 de setembro de 1971 com a seguinte chamada: "CAMPINA GRANDE (Sucursal) – O advogado Figueiredo Agra matou sua esposa, sra. Luciene Colaço Agra, no último fim de semana, com cinco tiros de revólver, calibre 38, após discussões violentas por motivos ainda não esclarecidos oficialmente". No tópico seguinte, apresento as problematizações sobre o caso.

Narrativas sobre um crime: a construção de uma "vítima"

LUCIENE COLAÇO AGRA

(CHEYENNE)

SEU SILÊNCIO É DE MÚSICA;

ELA CALA COMO OS PASSAROS CANTAM...

Com letras maiúsculas, foi lapidado em bronze o epitáfio acima, no túmulo onde parecem descansar os restos mortais de Luciene Colaço Agra. É o que entende qualquer pessoa ao visitar a lápide da Família Agra, no *Cemitério do Monte Santo*, na cidade de Campina Grande. Ledo engano! Trata-se de uma homenagem feita por Antônio Figueiredo Agra no seu próprio túmulo à esposa assassinada por ele. Não foi ali sepultado o corpo de Luciene, mas numa outra lápide que pode ser visitada ao percorrer algumas das vielas impensadas pelas palmeiras imperiais e por túmulos colossais. O corpo de

Luciene foi sepultado no jazido da família de sobrenome Colaço. Onze anos depois, o corpo de Antonio Figueiredo Agra, no túmulo de sua própria família, onde, ao que parece, precisou fazer a Luciene Colaço uma última homenagem com palavras gravadas num bronze encardido. Seria uma forma de cristalizar a imagem de que a matou sem ter consciência do que fazia? As memórias a serem deixadas também podem ser manipuladas, isso a história já nos deu vários exemplos!

Ao adentrar no *Cemitério Nossa Senhora do Carmo*, localizado no bairro do Monte Santo, percebemos um caminho com sua estrutura projetada em forma de cruz. As altas palmeiras imperiais encontram-se enfileiradas formando um grande crucifixo. Após abrir os portões de grade de ferro e seguir as imponentes palmeiras, chega-se ao primeiro cruzamento, o miolo da cruz. A sétima palmeira revela a chegada a esse cruzamento. O transeunte ao dobrar à esquerda, seguindo o corredor que forma o braço do crucifixo, logo encontrará o túmulo. Talvez, por ironia do destino, os túmulos da esquina que abrem a entrada dessa viela fúnebre pertencem a membros da família Agra, a exemplo do túmulo de Passinha Agra.

O túmulo da família Colaço, em que jaz os restos mortais de Luciene, possui um formato de capela, com teto em forma de triângulo e porta localizada ao centro, confeccionada com ferro e revestida por vidros quadrados transparentes, permitindo que olhos curiosos vejam o interior do mausoléu. Sua arquitetura permite revelar que o jazido pertence a uma família cristã católica. O fundo em forma de altar e contendo imagens de santos e crucifixos confirmam tal suspeita. O piso da capela, construído com a finalidade de túmulo, possui uma tonalidade cinza-encardido: um granilite opaco, desfalecido como os corpos que ali foram depositados. As teias de aranha desenhavam outras arquiteturas e revelam vida num espaço de mortos. A poeira denuncia a ausência de visitas. O sepulcro tornou-se um monumento de memória, regalo para os que partiram. O espaço da morte não revela ao visitante as marcas do corpo cravejado a balas. Uma catacumba do esquecimento, já que ocultar as razões da *causa mortis* faz revelar apenas um espaço de dor, de saudade.

As poucas informações que possuo são sobre sua vida de casada. O pouco que foi possível descobrir esteve publicado nas páginas dos jornais, ao narrar o desenrolar do crime que ceifou sua vida. Chamava-se Luciene Colaço e adquiriu o sobrenome Agra ao contrair matrimônio, num momento em que o casamento significava uma mudança de pertencimento: a mulher deixava de pertencer a seu pai, seu primeiro patriarca, para ser posse do seu marido, aquele que governaria sua vida para todo o sempre, seguindo o modelo cristão de casamento. Neste sentido, conforme Kalline Lira e Ana Maria Barros (2015), é importante ressaltar que a história da família no Brasil tem como base o patriarcado, trazendo arraigado o conceito de dominação masculina sobre as mulheres. Essa tradição se perpetua, mesmo que simbolicamente. O homem era tido como “dono” da mulher: o pai tinha todo o poder sobre a família. Com o casamento, a mulher deixava de ser “posse” do pai para ser do marido. E com tanto poder, o “homem podia tudo contra a mulher, inclusive violentá-la” (BARROS; LIRA, 2015:s/p). Dessa forma, as “mulheres sentem-se menos poderosas socialmente e menos proprietárias de seus parceiros do que o inverso [...] desde pequenas costumam ser educadas para compreender as traições masculinas como uma necessidade natural do homem” (ELUF, 2003).

Luciene Colaço viveu numa época em que a imagem de homem no Nordeste do país, enquanto um cabra-macho, ainda era preponderante, como afirmou Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2008, p. 268): viris, fortes, verdadeiros pai-d'égua, gritando muito e descompondo como um capitão de navio, homens bravos, homens de gênio forte, que eram capazes de amar e penetrar o âmago da terra e das mulheres, que faziam ambas procriarem, produzirem e reproduzirem. Homens capazes de domar e submeter a terra fêmea, de fertilizá-la com o seu suor e sangue, se fosse necessário. Não quero afirmar aqui que homens como Antonio Figueiredo sintetizavam tipos como o sertanejo, o vaqueiro, o senhor de engenho, mas aquele que herdou, além dos punhos de renda, a caneta do poder político, o apoio de amigos influentes adquiridos através da força de um sobrenome marcado pelo dinheiro.

Luciene Colaço teve o destino de tantas outras moças consideradas “de família” na cidade de Campina Grande. Estudou até certo momento da vida e foi preparada para tornar-se esposa, mãe e dona de casa. Possivelmente, recebeu orientações de que deveria obedecer a seu marido, seguindo rigorosamente suas determinações. Sua profissão, como conta nos autos do processo publicado pelo *Diário da Borborema*, era a de “doméstica”. Casada com Figueiredo Agra tiveram dois filhos, anunciados de acordo com os jornais em circulação como Cássio e Tovar. Parecia ser uma família comum da elite campinense, porém, rodeada de desentendimentos pelos mais diversos motivos entre o casal.

De acordo com os depoimentos timbrados nas páginas do *Diário da Borborema* de 16 de setembro de 1871, Figueiredo Agra afirmou que sua relação com Luciene era tumultuada, havendo vez em quando conflitos mais sérios entre o casal. Vez ou outra haviam “[...] desentendimentos entre ele e a mulher, mas aquela foi a primeira vez que Luciene tomara a iniciativa de sair de casa” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971), deixando notar assim que já haviam tido outros conflitos. Afirmou ainda que quando os ânimos ficavam mais exaltados, “[...] era sempre ele que a levava para as residências quer do pai ou do sogro para encontrar assim a solução da briga do casal” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 19871). Essas querelas podem sinalizar o caráter agressivo das discussões, na mesma medida em que se pode entender



a saída de casa por parte de Luciene como uma fuga por medo de uma agressão maior. Por falar em agressão, essas também se faziam presentes nas brigas do casal. É o que narra a depoente Solange Donato³, testemunha do caso:

[...] *frisou que conheceu Luciene um ano antes do ocorrido e que seu esposo a maltratava. Disse ainda que em uma ocasião seu esposo chegou a espancar-lhe inclusive provocando-lhe um ferimento. Devido a esse fato, Dona Luciene viajou para Brasília, retornando a Campina depois que seu esposo foi buscada* (DIÁRIO DA BORBOREMA, 19 fev. 1972).

O fato já havia sido confirmado com menos detalhes pelo próprio Antonio Figueiredo Agra ao relembra[r] “[...] fatos anteriores até a viagem de Luciene a Brasília, mas que tudo terminara bem sendo dele a iniciativa da conciliação” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 19871). Para Marabezzi (2010), as relações sociais permeadas pela ideologia patriarcal caracterizam-se pela dominação do masculino sobre o feminino, que se manifesta em relações de violência, podendo culminar com agressões físicas, ou mesmo, em morte. Assim, fica claro que as discussões do casal acabavam em violência, na qual Luciene Colaço tinha seu corpo agredido. Como diria Michel Foucault (2009:22), é sobre o corpo que se encontra o estigma dos acontecimentos passados, do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; o corpo é a superfície de inscrição dos acontecimentos. Os ferimentos do corpo de Luciene desnudam as marcas da história vivida em família, dos erros de um casal que inscreveu no corpo dela as marcas da violência. Era o corpo anunciando uma história marcada por dor, lágrimas e sofrimento.

As discussões entre o casal revelam o posicionamento ativo de Luciene mediante as imposições do seu marido. Imagino que todas as discussões foram ocasionadas por alguma postura dela não aceita por ele, ou pelo enfrentamento dela às decisões dele. Percebe-se uma Luciene que resistia à condição que lhe era imposta. Suas fugas, seja para a casa do pai, do sogro ou mesmo para outras cidades podem ser entendidas como um certo poder de resistir; já para seu agressor, enviá-la para outros lugares pode ser percebido como uma possibilidade de apagar as marcas da violência. Fica evidente ainda no discurso de Figueiredo Agra que todas as decisões de ir embora, de abandonar o lar e a família foram tomadas por ela, cabendo a ele a benevolência de ir buscá-la, de trazê-la de volta, de aceitá-la no convívio familiar. Seu discurso visou construir a imagem de um homem bom, cuidadoso com a família, apaixonado por sua esposa a ponto de perdoar suas intemperanças.

As marcas que ficaram impregnadas no corpo de Luciene podem ter sido cicatrizadas, mas sua alma talvez nunca tenha sentido o alívio necessário para todas as dores causadas pelos desafetos que ela não conseguia revelar. Ela parecia sucumbir diante da dor provocada pelo silêncio que lhe era imposto diariamente, por sentir a responsabilidade de ter que carregar sobre seus ombros a manutenção de um casamento que a violentava e agredia, reincidentemente.

Os depoimentos ainda evidenciam situações conflituosas que causavam desconforto a Luciene Colaço. Como a descrita pelo *Diário da Borborema*, no dia de seu assassinato. Na casa da família Agra, “[...] a bebida estava mesmo preparada e a esposa recebeu os amigos de maneira cordial” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971). Após Luciene servir algumas doses de uísque alegrando a noite de Figueiredo Agra e seus amigos, um de seus filhos apareceu com um esparadrapo preso à cabeça. Ao ser questionada sobre o que havia ocorrido com o filho, Luciene Colaço afirmou “[...] que o menino sofreu uma queda e havia ferido o couro cabeludo, mas que não era nada de grave” e que “o curativo fôra feito com um enfermeiro” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971). Diante da história contada, Figueiredo Agra já alterado por seu estado etílico bradou que seu filho tinha condições de ser atendido em qualquer um dos hospitais da cidade de Campina Grande. Em seguida, passou a fazer várias perguntas à sua esposa, como faz questão de narrar o *Diário da Borborema*: “[...] ainda lhe foi perguntado o motivo porque não o chamou para denunciar o acidente, pois sabia perfeitamente onde o encontrar?”; “[...] por que não levou o filho a um hospital de porte da cidade?”.

Esses questionamentos revelam a força do sentimento patriarcal em relação à família, designando à mulher determinados espaços. Em Campina Grande, durante a década de 1970, parecia ainda prevalecer o modelo: “pai soturno, mulher submissa, filhos aterrados” (PRIORE, 2013:13). As funções delegadas às mulheres, historicamente construídas, não viam com bons olhos as saídas solitárias de casa. Achavam que elas deveriam passar parte de seu tempo bordando ou costurando, à margem do fogão preparando bolos e doces, ou mesmo realizando trabalhos manuais, enquanto as crianças brincavam ao seu redor. Além dessas atividades, as mulheres, em especial aquelas casadas com políticos ou burgueses, deveriam, segundo Maria Ângela D’Incão (2007:229), ser responsáveis pela manutenção do status familiar: contribuir para o projeto familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs, e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães. Noutras palavras, Figueiredo Agra esperava que Luciene Colaço fosse,

³ Solange Donato era amiga da família Colaço. De acordo com dona Odília, “[...] ela era do Lions e nós éramos do Lions também. E por isso nós éramos muito amigas. Sempre vinham aqui. Quando o meu marido e o marido dela eram vivos eles gostavam de tomar um uisquezinho juntos e tal. E a gente viajava junto nas convenções de Lions. Solange era uma pessoa muito amiga”.



integralmente, uma mãe dedicada e atenciosa, além de manter a casa sempre limpa e organizada, sempre a postos e bem vestida para receber seus amigos, e por fim, disponível para servir-lhe na cama. Perceba, leitor, não cumprir essas exigências custou a vida de Luciene.

Observe-se ainda que a versão publicada foi construída pelo depoimento de Figueiredo Agra. Nela, consta a exigência da atuação de Luciene Colaço enquanto uma boa mãe e dona de casa, aquela que precisava agir de acordo com as orientações e/ou permissões do marido, seu patriarca. As questões levantadas por Figueiredo Agra revelam sua indignação ao perceber a independência de sua esposa ao decidir o que fazer com seus filhos mediante uma dada situação. Soma-se a isso um certo ciúme. Possivelmente, o depoente ficou enciumado devido o atendimento do filho ter sido realizado por um profissional da enfermagem do sexo masculino. É importante ressaltar que naquele período era bastante comum, em decorrência da falta de hospitais, procurar enfermeiros para atendimentos em caso de acidentes domésticos. Noutros depoimentos, nos deparamos com a narrativa de Figueiredo Agra enquanto um homem extremamente ciumento: “[...] *acrescentam as fontes que o advogado Figueiredo Agra era ciumento e que ultimamente batia na mulher, após discussões violentas*” (A UNIÃO, 15 set. 1971).

Como é sabido, a violência contra mulheres ao longo da história do Brasil foi mantida como questão de ordem particular, privada, do interior da casa e da família (muitas vezes apenas do casal). De acordo com Lana Lage e Maria Beatriz Nader (2016:287), durante muito tempo, a violência sofrida pelas mulheres não era considerada um problema social que exigisse a intervenção do Estado, pelo fato de ocorrer, sobretudo, no espaço doméstico e em meio a relações conjugais e familiares. Dessa forma, os desentendimentos entre Luciene e Figueiredo Agra se apresentam no perfil da violência doméstica, na qual o uso da força e da violência se tornaram formas de disciplina e de controle. O uso da força física e psicológica era a punição pela desobediência, por não silenciar diante das posturas patriarcais de seu companheiro. Ter seu corpo violentado parecia ser pensado pelo agressor como uma espécie de merecimento, já que no fim das contas a culpa das discussões eram sempre da mulher, que por isso merecia as agressões como castigo pelo seu desvio de conduta.

Luciene Colaço foi punida diversas vezes com palavras, gritos e pancadas marcadas em seu corpo. Ela se encontrava presa naquilo que Michel Foucault (2008) chamou de “*universalidade punível-punidora*”, um aparelho disciplinar levado ao extremo, onde tudo possa servir para punir. Assim, receber a punição sobre o seu corpo, pois a personagem em análise precisava conviver com o sentimento de punição, como “*tudo aquilo que é capaz de fazer sentir a falta que cometeram, tudo que é capaz de humilhá-la, de confundir-la: uma certa frieza, uma humilhação, uma destituição de posto*” (FOUCAULT, 2008:149), uma violência. As agressões enquanto formas de disciplina cometidas por Figueiredo Agra à sua esposa pareciam ser para ele “*penalidades disciplinares*”, devido à sua “*inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios*” (FOUCAULT, 2008:149). Castigar o corpo de Luciene Colaço era uma forma de “*reduzir os desvios*”, “*amenizar suas posturas*”, “*adestrar seus enfrentamentos*”, “*podar seu instinto*”, “*decepar suas vontades*”, “*castrar seu lugar de fala*”, dar-lhe o “*devido*” corretivo: o castigo.

Ainda sobre a cena descrita pelo depoimento, é possível vislumbrar um certo lugar de autoafirmação. Que a família possuía um elevado poder aquisitivo, era sabido por todos da época. Assim, ao afirmar que o filho seria atendido em qualquer hospital da cidade induz o espectador a entender que ele fazia questão de deixar claro o seu poder, seu lugar social para a esposa e para os amigos de bebida.

Após as questões, iniciaram uma discussão elevando o tom de voz. Nesse momento, “[...] *Josildo e Assis tentaram apaziguar os ânimos fazendo entender a Figueiredo que tudo já tinha passado*” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971). O depoimento publicado no diário campinense afirmou que não havendo acordo de paz entre o casal, Figueiredo Agra passou a discutir “[...] *mais violentamente com a esposa, jogando-lhe dois copos*” (A UNIÃO, 16 set. 1971). Diante da situação, Luciene Colaço gritou “[...] *não tenho mais condições de viver com você*” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971)!

Em seguida, Luciene Agra reapareceu “[...] na sala da casa com as malas arrumadas” (A UNIÃO, 16 set. 1971). Pronta para ir embora. Nesse momento Figueiredo Agra afirmou ter se surpreendido e acreditar que, de fato, ela estaria partindo. Afirmou ainda que “[...] *ela pediu o dinheiro do táxi a um de seus amigos que a ajudou com o transporte das malas, colocando-as no carro, quando ela partiu em direção à residência dos seus pais*” (A UNIÃO, 16 set. 1971). A partir de tal afirmação podemos perceber o espaço que foi designado a Luciene Colaço dentro de sua própria casa, quando ela parecia não ter outras opções de para onde ir naquele momento. Ao analisar os discursos sobre as “malas arrumadas” percebe-se que há uma espécie de exagero na tentativa de convencer o leitor que a violentada já possuía suas malas prontas para partir a qualquer instante, pois não seria possível que durante a discussão Luciene conseguisse arrumar suas malas (no plural), como consta no depoimento.

Logo, Figueiredo Agra saberia onde a encontrar, caso quisesse ir vê-la e trazer de volta para casa, como afirma sempre ter feito em casos de brigas: a casa da família do senhor Claudino Colaço, local para onde, geralmente, ela era levada sempre após algum tipo de discussão familiar. Antes da tentativa de resgate de sua companheira agredida, “[...]”



Figueiredo tentou telefonar para a casa do sogro [...] não tendo conseguido linha (A UNIÃO, 16 set. 1971). Sentindo-se “mal” devido aos últimos acontecimentos, afirmou em depoimento que precisou tomar uma droga para acalmar as manifestações nervosas, chamada “Aduban”⁴, “[...] medicamento que trazia consigo e logo voltou ao normal” (A UNIÃO, 16 set. 1971).

Luciene Agra parecia ser uma mulher muito dependente de seu marido, principalmente no tocante ao poder financeiro. Dessa relação conjugal, de longos anos cuidando dele, da casa e dos dois filhos do casal, o jornal nos apresenta uma dona de casa que sequer teria em mãos a quantia necessária para pagar um táxi, quando “[...] pediu Cr\$ 5,00 ao cronista Josildo Albuquerque” (A UNIÃO, 16 de Setembro de 1971). Tal situação converge no sentido de sustentar uma relação de poder que era mantida pelos limites impostos através da circulação do dinheiro que financiava as contas da casa, da esposa e dos filhos. E Figueiredo Agra era aquele que concentrava sobre si os meios de gerenciamento de toda essa estrutura. Garantindo, dessa forma, o seu domínio sobre Luciene Colaço que tinha como função a manutenção do lar. Ficando exposta a esses e talvez outros tipos de humilhações. Dentro ou fora de casa.

Na casa do senhor Claudino Colaço, Luciene encontrou abrigo, mais uma vez. Sendo que agora ela teria vindo sozinha, por decisão sua, e não mais levada a mando e desmando de seu marido, como sempre acontecia. Porém, o medo e a repressão que se personificavam através daquela sociedade machista em que ela estava imersa, a perseguiram desde que ela resolveu sair de casa. E a acompanharam lado a lado dos seus sonhos e desejos. Adentraram a casa de seus pais, invadiram o seu quarto e se instalaram nas paredes daquele lugar. E eis que o depoimento publicado no jornal *A União* em 16 de setembro de 1971, afirmou que Figueiredo Agra solicitou que os dois amigos o acompanhassem a casa do sogro, sendo prontamente atendido. Assim, ao chegar na residência da família Colaço, “[...] pediu que dona Luciene voltasse para casa, tendo afirmado ao sogro que daquela vez nada fizera de mal com a esposa, tendo o sr. Claudino Colaço consentido o regresso da filha” (A UNIÃO, 16 set. 1971).

Orientada pelo pai a voltar para sua casa, retornaram juntos a casa de número 8 da rua da Conceição. Em casa, Figueiredo Agra concordou tomar mais umas doses com seus amigos para comemorar o retorno da esposa e preparar-se para à noite “[...] ir à “boite” do Campinense Club com a esposa” (A UNIÃO, 16 set. 1971). Após mais algumas doses de uísque, e após um longo dia de bebida, Figueiredo Agra afirmou em depoimento que adormeceu, acordando apenas às nove horas no dia seguinte, na casa de um de seus parentes, com a notícia da morte da esposa. Ela havia sido submetida à punição derradeira, aquela da qual não haveria mais possibilidade de defesa, de retorno ou conserto.

“Não lembro de nada major”: o depoimento como arma discursiva

Só 9:00 horas do dia seguinte é que por intermédio do primo Gabriel Agra tomou conhecimento de que sua mulher havia morrido tragicamente e ele tinha sido o autor da morte (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971).

Essa foi a primeira descrição contida no depoimento de Figueiredo Agra sobre o assassinato de Luciene Colaço. Sua primeira fala se apropriava do “esquecimento” para eximir-se da culpa. Não lembrar de nada ocorrido representou atribuir ao caso outros culpados, significou não reconhecer a consciência no ato, divulgou ser o uísque e o aduban, os verdadeiros culpados. Iniciou seu discurso de defesa própria alegando que embora tivesse assassinado a tiros sua companheira, não tinha lembrança alguma de como isso havia acontecido. O que sabia eram apenas relatos de pessoas que atribuíram a ele a autoria do crime. Figueiredo Agra visava construir uma “verdade”, um discurso construído na tentativa de convencer sobre sua inocência, bem como estabelecer uma “verdade jurídica”.

Para entender a construção de discursos capazes de cristalizar “verdades”, recorro a Michel Foucault (2002:11), ao falar sobre duas histórias da verdade: a primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história da verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação; a segunda é aquela que compõe os outros lugares da verdade a partir das formas de subjetividade, uma verdade externa, exterior, outra verdade. Isso diz respeito aos fatos como “verdadeiramente” aconteceram, como eles foram construídos discursivamente, e, como a partir dos interesses e/ou subjetividades foram reelaborados. Dessa forma, entender o fato como “verdadeiramente aconteceu” jamais será possível, pois mesmo quando o presenciamos, o que produzimos sobre eles são discursos (falas e imagens) a partir daquilo

⁴ Medicamento classificado entre os depressores do sistema nervoso por nome científico de benzodiazepínicos, junto com diazepam, lorazepam e nitrazepam. São medicamentos ansiolíticos e utilizados para o tratamento de depressão. De acordo com o Portal do Senado Brasileiro, os benzodiazepínicos são agentes sedativos e hipnóticos de uso clínico desde a década de 1960.



que foi vivido. Esses discursos, ou “verdade”, são adequados de acordo com a necessidade de quem os constrói. Dessa forma, posicionamos Figueiredo Agra nesse lugar de construção do discurso, de edificação de uma “verdade”, aquele que corrigiu o fato narrado a partir de seus próprios princípios de regulação. Assim, os outros lugares de entendimento e de reelaboração dos discursos produzidos sobre o fato cabem a todos aqueles que num dado momento fizeram leituras, sentiram as afetividades contidas nas falas, e gestaram outras emoções, entendimentos, opiniões, “verdades”. Todos aqueles que refletiram sobre o caso, mesmo que de forma atemporal, se enquadram no segundo grupo de verdade proposto por Michel Foucault (2002): aqueles que produzem outras verdades.

Os depoimentos construídos por Figueiredo Agra se constituem como parte do inquérito ao qual foi submetido após o assassinato de Luciene Colaço. Embora não tenha encontrado o processo-crime do caso, pude acompanhar os depoimentos que foram publicados nos jornais em circulação na Paraíba a partir do ano de 1971. Sabemos que Figueiredo Agra chegou a ser sentenciado e submetido a inquérito, aquela “*forma de pesquisa da verdade no interior da ordem jurídica*” (FOUCAULT, 2002:12), responsável por saber exatamente quem fez o quê, em que condições e em que momento. Porém, sobre esse caso, parece que a justiça fez jus à sua cegueira: fechou os olhos e baixou os braços no momento em que sua balança pesava demais para um dos lados. Para entendermos a teia discursiva dita “verdadeira”, arquitetada por Figueiredo Agra, precisaremos retornar às narrativas dos fatos contidas nos jornais.

Mãe de dois filhos, Luciene Colaço ainda precisava se dividir entre os ritmos da casa e do seu esposo. Bastante conhecido entre a sociedade campinense, Figueiredo Agra mantinha uma vida social que parecia transitar fluentemente entre duas companhias sempre muito bem vindas: os amigos e a bebida. Em especial as suas doses semanais de uísque, companheiras dos seus sábados, segundo ele mesmo relata em depoimento citado na edição do jornal *A União*, em 16 de Setembro de 1971, “[...] *declarou ainda que, no sábado, como fazia semanalmente, encontrava-se no restaurante do Rique Palace, tomando doses de uísque*”.

Como já narrei acima, na volta para casa, eis que os amigos logo encontraram motivos para uma nova comemoração: a reconciliação do casal e o aquecimento para a noite na “boite” do *Clube Campinense*⁵. Porém, entre uma bebida e outra uma nova discussão foi iniciada entre Figueiredo Agra e Luciene Colaço. Tinha início outro desentendimento, e dessa vez os depoimentos divergem sobre o teor da causa. No depoimento de Figueiredo Agra, é possível ler:

Pouco depois, ela iniciou outra discussão e eu estava a dizer-lhe que compreendia a sua determinação em deixar a nossa casa e ignorava as razões do estranho desígnio. A partir daí comecei a ter a grande decepção da minha vida. Problemas íntimos foram lançados a mesa, por ela, à vista de todos, até dos dois filhos. Senti-me novamente oprimido e palpitante. Fiquei atordoado com as revelações brutais e inopinadas. Ainda me lembro que lhe disse que eu é que sairia de casa, já por saber que seu comportamento era publicado ante todos (DIÁRIO DA BORBOREMA, 19 jan. 1972).

Caro leitor, perceba que o depoente atribui a Luciene Colaço o início de uma nova discussão entre o casal, na mesma medida em que ele se apresenta portando máxima paciência. Não é dito em sua fala a razão da briga. Em momento algum se faz referência à discussão anterior, ocorrida no mesmo dia. A construção do discurso de Figueiredo Agra leva o expectador a entender que foi criada uma nova briga, mesmo que o motivo não seja exposto; e que essa guerra de palavras trouxe-o à sombra da decepção. O depoimento afirma ter ele vivenciado “[...] *a grande decepção da minha vida*”, pois a discussão havia sido regada à exposição de problemas íntimos que naquele momento tornaram-se públicos. E que mesmo assim ele faria a opção de ir embora, de sair de casa. Reafirmo que em nenhum momento fica claro no depoimento a que problemas íntimos ele se referia, deixando o expectador imaginar o que bem entendesse. Pelo lugar atribuído à mulher nos anos de chumbo, levo-me a acreditar que seu discurso é uma tentativa de deixar dúvidas quanto à sua postura de mulher fiel. Sugerindo a possibilidade de atribuir a ela o lugar da infidelidade, razão que justificaria o assassinato Luciene Colaço e a defesa da honra de Figueiredo Agra.

Construíam-se outras “verdades”. Os depoimentos que se seguiram pareciam alinhar-se no objetivo de confirmar aquilo que ficou subentendido, nas entrelinhas. Chegava a hora de Rosa Maria da Silva, empregada doméstica do casal, depor! A construção de sua narrativa destoa em alguns momentos das versões construídas por Figueiredo Agra, mas toda elaborada no sentido de promover a defesa dele. De acordo com a edição de 09 de março de 1972 do *Diário da*

⁵ Edvaldo do Ó, à época presidente do *Clube Campinense*, adquiriu um terreno na Bela Vista e começou a construção da tão famosa “*Boate Cartola*”, em 1963. Seu sucessor, o jovem presidente do Campinense, Lamir Motta, iniciou a construção do *Ginásio Cesar Ribeiro*. A construção foi concluída em 1965. O presidente Paulo Pires iniciou a construção de um parque aquático, continuada por Ermírio Leite, que foi concluída na gestão do presidente Maurício Almeida, em 1973. Hoje, a antiga *Boate Cartola* se localiza no Estádio *O Renatão*, estádio do Campinense (Cf. *Retalhos de História*. Disponível em: <http://cgretalhos.blogspot.com>).



Borborema, Rosa Maria da Silva afirmou que quando recebeu o telefonema do *Rique Palace*⁶, de que o Dr. Figueiredo Agra estava a caminho de casa com seus amigos, seguiu para cozinha, “[...] onde estava dona Luciene Colaço bebendo. Já se achava bastante tonta” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 9 mar. 1972), e que, enquanto seu patrão bebia na sala com os amigos, “[...] durante todo esse tempo, dona Luciene ficou na cozinha bebendo e depois de certo tempo veio à sala” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 9 mar. 1972).

Após as discussões, idas e vindas, por volta das dezoito horas, “[...] o Dr. Figueiredo viu que sua esposa estava na sala telefonando e para ali se dirigiu tendo voltado com dona Luciene para a sala onde estavam seus amigos e seus filhos” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 9 mar. 1972). Naquele instante, Figueiredo Agra a interpelou sobre com quem ela estava ao telefone, obtendo dela a resposta de que falava com Teócrita Maciel, fato que causou pavor aos filhos “[...] correndo Tovar para o quarto e Cássio para o convento” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 9 mar. 1972). Suponho que o espaço chamado de convento, ao qual a notícia se refere, seja o Convento de São Francisco, localizado na mesma rua em que a família morava: rua da Conceição, n. 08. Não fica claro no jornal o porquê do convento como refúgio para um dos filhos, nesse instante, mas acredito que o uso dessa palavra, nesse momento do discurso, é feito para criar um contraponto em relação à representação que ela carrega. Tenta-se levar o leitor a se colocar diante de uma dicotomia entre o santo, sugerida pelo convento, e o profano – o teor do telefonema. Recorrendo, assim, a características que poderiam induzir os leitores a se colocarem diante de questões morais que foram polvilhadas durante a construção dos argumentos de defesa produzidos por seus advogados. Esse recorte induz ainda à hipótese de que Figueiredo Agra tenha educado seus filhos sob tais princípios cristãos, fazendo com que o filho, diante do narrado instante de desespero, como fica exposto, tenha recorrido à proteção divina.

Após a revelação do telefonema, Figueiredo Agra afirmou que iria embora “[...] por ela ter dito isso na presença dos amigos e dos filhos” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 9 mar. 1972). Zangado, Figueiredo Agra levantou-se e “[...] deu um murro na mesa derrubando um copo e uma garrafa”, esquentando assim os ânimos e dando outro rumo à briga do casal. Antes de disparar os tiros contra o corpo de Luciene Colaço, que tentava ir embora, o depoimento de Rosa Maria da Silva afirma que o chefe da família perguntou se tudo que ela havia dito era verdade. Luciene respondeu de forma afirmativa. O depoimento de Rosa Maria ainda constrói a imagem de Luciene Colaço enquanto uma mulher desleixada e adúltera:

[...] Dona Luciene não era muito exigente com o trabalho e me sentia bastante folgada. As vezes doutor Figueiredo levava amigos para sua casa e se sentia bastante envergonhado. Por isso Dr. Figueiredo e Dona Luciene discutiam muito. Em agosto de setenta e um houve uma reunião entre os familiares de ambas as partes a respeito destes telefonemas. Dona Luciene se encontrava sempre no muro de sua casa com um rapaz que trabalhava na White Martins chamado Francisco de Assis Pereira, conhecido como Donato. Uma vez dona Luciene me disse que era amante de Teócrita Maciel, eu o conheço mas não sei onde o mesmo trabalha. Conheço a sua casa. No dia do aniversário do doutor Figueiredo, fui levar um prato de tira gosto para Teócrita a mando de dona Luciene (DIÁRIO DA BORBOREMA, 9 mar. 1972. Grifos meus).

O depoimento de Figueiredo Agra e Rosa Maria da Silva possuem duas características em comum: a primeira que ambos afirmam que Luciene fez uma revelação que deixou seu esposo atordoado, porém não foi dita qual; a segunda que direta ou indiretamente ela era adúltera, infiel. O depoimento de Rosa Maria da Silva é mais incisivo no sentido de dizer com todas as letras: “[...] dona Luciene se encontrava sempre no muro de sua casa com um rapaz” e “[...] dona Luciene me disse que era amante de Teócrita Maciel”. Vale ressaltar que o depoimento de Rosa Maria da Silva foi dado no dia oito de março de 1972, seis meses depois do crime, e quase três meses depois do depoimento de Figueiredo Agra, que coloca dúvidas sobre a postura de Luciene enquanto esposa fiel. Em nenhum dos demais depoimentos, como veremos mais adiante, faz-se referência a possíveis infidelidades por parte da esposa de Figueiredo Agra.

Outra característica importante percebida no depoimento de Rosa Maria é a forma como o jornal publica as informações prestadas. Há na notícia reticências, pausas, como se partes do texto houvessem sido suprimidas. Há ainda uma história sequencialmente bem construída, caracterizada pela ausência de erros na forma escrita e na concordância das palavras, visto ser uma característica comum dentre pessoas de classes mais populares serem analfabetas. Não afirmo aqui que

⁶ O *Rique Palace Hotel* estava localizado no *Edifício João Rique*, e pertencia ao banqueiro João Rique Ferreira. Nesse mesmo prédio funcionou a sede do jornal *Diário da Borborema*. O prédio foi projetado pelo arquiteto Hugo Marques em 1957 para funcionamento do Banco Industrial de Campina Grande. Também conhecido como *Edifício Rique*, está localizado no Centro Histórico de Campina Grande entre as ruas Sete de Setembro, Marquês do Herval e Venâncio Neiva. Nos pavimentos “tipo da torre” foi previsto para uso residencial, com seus quatro últimos pavimentos destinados ao *Rique Palace Hotel*, que continha um restaurante em seu último piso. Atualmente sua base é destinada a usos mistos, como lojas e prestadoras de serviços e a sua torre permanece quase completamente ocupada por uso residencial (Cf.: GOMES, 2016:09).



Rosa Maria era analfabeta, mas levanto a hipótese de que não era tão comum a sequência de uma narrativa tão bem construída a mulheres empregadas domésticas alfabetizadas nos primeiros anos da década de 1970. O leitor ainda pode perceber que o depoimento da funcionária do lar contribui para cristalizar a imagem de Luciene enquanto uma mulher desleixada com a casa, com o marido e os filhos, sendo essa a razão para as constantes brigas na família.

O leitor pode perceber a partir dos fragmentos do depoimento de Rosa Maria que não é em momento algum elencada uma característica considerada boa sobre Luciene Colaço. As indicações postas são de uma mulher “não exigente”, “descuidada com a casa, marido e filhos”, “adúltera”, sendo narrada pelo menos duas traições, e “desobediente” ao marido. Em alguns momentos, o depoimento de Rosa Maria da Silva parece ter sido criado, acordado, combinado, ensaiado e muito bem pago.

Esses dois discursos se configuram como um “conjunto de procedimentos regulados para a produção [...] *circularmente ligada a sistemas de poder que produzem e apoiam, a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem*” (FOUCAULT, 2009:14). São discursos que parecem ter sido construídos para induzir aqueles que julgariam Figueiredo Agra dentro e fora do tribunal. A construção de um discurso sobre Luciene enquanto má esposa e adúltera produz uma forma de poder, especialmente quando a imprensa local trata de divulgar os depoimentos como verdades. Eles assumem a posição de induzir e reproduzir. Especialmente num momento em que a honra ainda deveria ser lavada com sangue.

Quase seis meses antes do pronunciamento desses depoimentos, Luciene Colaço foi alvejada com cinco tiros, no terraço de sua casa, no começo da noite de 11 de setembro de 1971. São muitos os depoimentos que descrevem o ocorrido, todos publicados pela imprensa. O comerciante Francisco de Assis, funcionário do *Rique Palace* e amigo pessoal de Figueiredo Agra, prestou esclarecimento afirmando que “após o início da segunda discussão, tendo dito Figueiredo Agra que iria embora, mandou-a arrumar suas malas, com o qual não concordou dona Luciene” (A UNIÃO, 16 set. 1971), em seguida, Luciene Colaço pediu a Francisco de Assis que a levasse para a casa de seus pais. Conta a testemunha que “saiu na frente e que antes de chegar no veículo, ouviu os disparos, encontrando Luciene no chão coberta de sangue” (A UNIÃO, 16 set. 1971).

Já no primeiro depoimento prestado por Figueiredo Agra e publicado pelo *Diário da Borborema* em 16 de setembro de 1971, o assassino afirmou que tinha parcas lembranças. Dentre elas, “[...] *que mudei de roupas e pedi-lhe os documentos do meu carro que estavam no cofre*”; “[...] *disse-me ela que não sabia mais o segredo*”; “[...] *lembro-me que confuso e as tontas mandei transportar o cofre para a mala do carro*”; “[...] *a sua remoção deve ter demorado*”; “[...] *ainda consegui reunir detalhes do nosso lugar e de sua voz repleta de duros acintes e decisão de abandono*”; “[...] *chego mesmo a me lembrar que houve um instante em que mãos me tocavam e era como se fôssemos nos levando em uma direção que me pareceu ir caindo*”.

Precisei reconstruir a narrativa a partir dos fragmentos espalhados pelas diversas notícias publicadas nos jornais, para deixar ao leitor o melhor entendimento do desenrolar dos fatos: Luciene Colaço então resolveu retornar à casa de seu pai. Eis que por volta das dezenove horas e trinta minutos, “[...] *dona Luciene foi chamada pelo marido até o terraço, onde – sem tempo de qualquer defesa – foi alvejada a tiros de revólver, atingida por cinco balas*” (CORREIO DA PARAÍBA, 1 out. 1971). A partir de então, o esquecimento, provocado pelo álcool e pelos medicamentos, governaram o depoimento de Figueiredo Agra.

Uma das testemunhas, Francisco de Assis, um dos amigos que bebia com Figueiredo Agra, afirmou que prestou socorro à vítima levando-a até o *Hospital Pronto Socorro* da cidade, onde uma equipe médica tentou reanimá-la através de uma operação delicada, porém sem êxito. Vejamos a notícia:

Francisco de Assis socorreu a vítima conduzindo-a para o HPS, dizendo que antes pôde presenciar cenas de arrependimento de Figueiredo Agra, que ficou transtornado procurando a esposa. Também foram ouvidos o cronista social Josildo Albuquerque e o fotógrafo Marcelo Marcos, sendo que este último disse apenas ter ouvido os disparos e ao se deslocar até o local, a vítima já era levada ao HPS, no carro de Francisco de Assis (A UNIÃO, 16 set. 1971).

A morte de Luciene além de ter sido esquecida por seu assassino, também não foi vista por nenhum dos presentes. A empregada, mesmo estando atrás de Figueiredo Agra na hora dos disparos, correu para o quarto sem “ver”; os amigos de bebida, mesmo estando no recinto ou próximos a ele, apenas ouviram os disparos. Não consta em nenhum dos depoimentos das testemunhas que Figueiredo Agra portava um revólver calibre 38 e que disparou cinco tiros à queima roupa no corpo de sua esposa. Outra característica presente nesse discurso foi a de deixar registrado que mesmo atirando para matar a esposa, Figueiredo Agra apresentou “cenas de arrependimento” antes mesmo do corpo de sua esposa ter sido conduzido ao hospital. O discurso construído parece ter sido teatralizado, fazendo com que o algoz de Luciene ficasse “transtornado procurando sua esposa” que estava caída, jorrando sangue em sua frente.



Numa análise afetiva, entendo o ato de Figueiredo Agra como uma catástrofe. Segundo Roland Barthes (1988), em seu *Fragmentos de um discurso amoroso*, afirma ser a catástrofe amorosa como aquilo que está próximo do âmbito psicótico, de uma situação extrema, que é uma situação vivida pelo sujeito como tendo irremediavelmente que destruí-lo. Uma espécie de crise violenta no decorrer da qual o sujeito, sentindo a situação amorosa como um impasse definitivo, uma armadilha da qual nunca poderá sair, se vê fadado a uma destruição total de si ou do outro. Dessa forma, o assassinato de Luciene Colaço se configura enquanto uma catástrofe amorosa, talvez não pelo sentimento de amor por parte de Figueiredo Agra, visto que em nenhum momento é possível perceber a expressão de tal sentimento, mas sim, o de posse. Aquele que se coloca enquanto dono, a ponto de decidir sobre a vida do outro, no sentido de permitir ou não sua existência. Figueiredo Agra cria para Luciene inúmeras armadilhas: a primeira que levou ao seu assassinato; a segunda, através da construção de discursos que a responsabilizam pelo crime; a terceira, por matá-la diversas outras vezes. Eis a “verdadeira” catástrofe.

Sabendo que Luciene Colaço havia sido levada para um hospital

[...] tinha percorrido alguns hospitais da cidade a sua procura mas não a encontrou. Solicitando uma explicação de porque não a encontrara lhe disseram que no momento em que percorria as casas de saúde, Luciene estava no Pronto Clínico, onde permaneceu por algum tempo antes de ser removida para o Hospital Antonio Targino, onde morreu depois de operada (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971).

Já o jornal *A União* afirma que Luciene foi levada para o *Hospital de Pronto Socorro*, na cidade de Campina Grande, e que para lá Figueiredo Agra seguiu. Adentrou ao hospital bastante nervoso, afirmando que matara sua esposa e que por isso pretendia se apresentar às autoridades policiais, fugindo logo em seguida quando informado que a Polícia se aproximava do local. A notícia afirma que Figueiredo Agra foi aconselhado a deixar o local, na tentativa de livrar o flagrante. Ainda de acordo com o jornal *A União*, na edição de 14 de setembro de 1971, “[...] *uma equipe médica iniciou uma operação melindrosa, vindo dona Luciene a falecer na madrugada do domingo*”. Vale a pena perceber que para quem não se lembrava de nada no dia seguinte, devido à ação danosa do uísque e das cápsulas de ansiolítico ingerido, o assassino de Luciene Colaço conseguiu dirigir pela cidade até o hospital, onde chegou e foi logo procurando informações sobre a esposa que naquele instante passava por uma cirurgia, e, em seguida fugiu para não ser preso. O esquecimento do dia seguinte, parece nesse caso, ser tão orientado quanto as decisões tomadas após os disparos contra o corpo de sua companheira.

Para os entrevistados Leonardo Colaço e Odília Colaço (2019), o esquecimento foi uma tática utilizada por Figueiredo Agra para justificar inconsciência durante ao ato. Especialmente, porque eles alegam a presença do assassino no velório de Luciene, disfarçado, de freira. Vejamos o relato:

[...] aí no outro dia eu fui pra lá pra casa de Figueiredo pra ver Luciene, e vi Figueiredo vestido de freira, parecia o cão. Só via os olhos. Não têm umas freiras que botam... têm umas freiras que botam um chapéu e um negócio bem assim [explicando com gestos], que você só vê os olhos. E todo mundo... eu mesmo conheci e outras pessoas também conheceram que era ele que tava ali. [...] Ele era tão ardiloso que no dia do velório dela, eu não sei onde diabo ele arranjou uma roupa de freira. E não tem, não sei se vocês já viram umas freiras que só ficam os olhos de fora, uns negócios todo coberto. Elas não andam assim todas cobertas. Ele tava no velório dela. E eu dizendo: “vocês tão vendo?”. Ele ficou lá o tempo todinho vestido de freira. Aquele homem não tem juízo certo, não (Odília Colaço, 2019).

Apesar das várias pessoas presentes no velório saberem que se tratava do algoz de Luciene disfarçado de freira, ninguém disse ou fez nada, conforme relatou Odília Colaço (2019): “[...] *ninguém comentou nada. Todo mundo tinha medo dele que ele era metido a brabo, aí todo mundo que tava ali ficou calado. Eu não disse a meu marido. Meu marido não conheceu. Eu não disse nada a ele pra ele não passar mal. Mas ele tava lá. Ele assistiu tudo*”.

O velório aconteceu na casa em que moravam e que Luciene havia sido alvejada. Conforme relato de Leonardo Colaço (2019) “[...] *a gente levou pra casa dela, abriu as porta e botou ela lá*”. O relato do depoente foi marcado por muita sensibilidade. As lembranças evocadas, mesmo que quase cinquenta anos depois, acabaram por emocioná-lo. O mesmo aconteceu com Odília Colaço. Ao interpelar sobre o recebimento da notícia, a entrevistada narrou que após o retorno de Luciene para casa com Figueiredo, tudo estaria em paz, como já havia ocorrido das diversas outras vezes. Despreocupados, o casal Claudino e Odília Colaço foram ao cinema. Quando lá estavam

[...] assistindo o filme, de repente a luz acendeu, a irmã dele, dona Helena Colaço, que ela é mãe de Chiquinho. Chiquinho é médico. Ela tava com Chiquinho procurando a gente. Ele conheceu: “- Oxente é Helena. O que é que Helena tá fazendo aqui?” E aí deu com a mão, pronto. Aí ela chegou e disse: “- Vamos meu filho pra casa que eu tenho uma notícia que não é boa pra lhe dizer”. Ele era gordo, muito gordo, e sofria... ele tinha pressão alta, problema do coração, já idoso. Aí passou mal. A gente levou pra o Targino, só pra dar... deram alguma coisa lá, ele se reanimou aí a gente foi pra casa.



O velório fora marcado pela comoção dos parentes mais próximos da família e pela indignação da sociedade campinense. Naquele primeiro momento, as razões que levaram ao assassinato pareciam estar apenas no campo do burburinho. Um fato narrado pelos entrevistados me chama a atenção: a pouca permanência dos membros da família Colaço no velório. Na manhã do velório, por volta das nove horas da manhã “[...] meu pai se sentiu mal. Ai eu peguei meu pai e levei pra uma clínica” (Leonardo Colaço, 2019). À tarde foi realizado o enterro, “[...] mas nós não fomos ao enterro. Eu não acompanhei o enterro, não. Eu não consegui” (Leonardo Colaço, 2019). O mesmo ocorreu com Claudino e Odília. Devido ao péssimo estado de saúde do pai do Sr. Claudino, optaram por não acompanhar o sepultamento.

Tendo levado consigo seus dois filhos menores, provocando assim uma grande apreensão entre seus familiares, visto que rumores apontavam que ele pretendia se matar devido o transtorno que sofria naquele momento, quatro dias após o assassinato, Figueiredo Agra passou a figurar na cidade de Campina Grande como um foragido da polícia, fato narrado pelo jornal *A União*, do dia de setembro de 1971, numa manchete que trazia “*Figueiredo Agra encontra-se foragido com filhos menores*”. Tal situação pareceu ter comovido toda a cidade de Campina Grande, tendo em vista o risco que ela trazia às crianças que estavam sob o poder do criminoso. Os familiares temiam pelo dito estado mental em que se encontrava Figueiredo Agra por saberem que ele “[...] até o último suspiro pediu perdão à mulher sem que ela o concedesse” (A UNIÃO, 15 set. 1971). Mesmo em seu leito de morte, o sofrimento causado pelas feridas das balas que rasgaram seu corpo não foi suficiente para, mais uma vez, calar Luciene Colaço. Consta em um dos depoimentos que ela disse não ao pedido de perdão de Figueiredo Agra. Assim, entendo o não-perdão dela como uma forma de resistência, característica que pareceu percorrer toda a sua breve vida. Luciene não concedeu-lhe o perdão e partiu.

Na manhã do dia 15 de setembro de 1971, quatro dias após o assassinato de Luciene Colaço, Antonio Figueiredo Agra compareceu ao *Cartório Policial da Delegacia de Investigações e Capturas* da cidade de Campina Grande. Ele estava “[...] acompanhado pelos advogados Antonio Vital do Rego, Manoel Figueiredo, Gabriel Agra e pelo médico João Marinheiro” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 16 set. 1971). O jornal *Diário da Borborema* e o jornal *O Norte* inauguraram a matéria estampando a fotografia do momento em que acontecia o depoimento, apresentando um homem que secava suas lágrimas a um lenço enquanto era consolado por outro que o acompanhava, sob o título de **ABATIDO**, como veremos na imagem VII, em seguida.

Mesmo “triste e abatido” afirmou, conforme está publicado no *Diário da Borborema*, na data de 16 de setembro de 1971, que “[...] não faz a menor ideia do que aconteceu”. Sendo interpelado pelo major Valdevino sobre a necessidade de acrescentar mais algum fato no depoimento ou mesmo fazer a leitura do mesmo. Diante da resposta negativa, “foi dispensado pelo titular da DIC”.

A fotografia abaixo, publicada em ambos os periódicos, apresentou Figueiredo Agra de terno negro, segundo o referido jornal, simbolizando o luto pela perda de sua esposa, e acompanhado de seu advogado Vital do Rêgo. Durante o depoimento, houve momentos de “comoção” por parte do assassino, chorando e enxugando as lágrimas com o lenço branco que carregava consigo. Apoiado pelos amigos que na ocasião faziam sua defesa jurídica, recebeu mãos de afagos e consolo. A cena demonstra um possível arrependimento, ou parte da teatralização para aliviar a culpa da catástrofe amorosa que ele mesmo criou. Ao concluir o depoimento “[...] foi preso pelo Secretário de Segurança Pública e recolhido no Quartel da Polícia Militar” (O NORTE, 16 set. 1971).

Imagem III: Antonio Figueiredo Agra chora durante depoimento



Fonte: *O Norte*, 16 set. 1971

A prisão preventiva de Figueiredo Agra foi decretada pelo juiz Assis Martins, titular da 5ª Vara da Comarca da cidade de Campina Grande, baseada no artigo 312 do *Código de Processo Penal* e a pedido do major João Valdevino da Silva, presidente do inquérito que apurava sobre o crime e por quem foi ouvido na *Delegacia de Investigações e Capturas*. Segundo o juiz Assis Martins, em sua declaração acerca da prisão, a nova redação que foi dada ao artigo 312 não permitia mais que tal decisão fosse determinada de forma compulsória, mas poderia ser expedida por conveniência para assegurar a instrução criminal e promover a garantia da ordem pública. Amparando-se ainda no direito antigo, em que a preventiva era obrigatória no caso dos crimes mais graves, resolveu permanecer em sua linha de raciocínio, mantendo assim o acusado até que o mesmo fosse tutelado pelo Direito que lhe cabia.

Ainda de acordo com o parecer do juiz Assis Martins, publicado na edição de 17 de setembro de 1971 do *Diário da Borborema*, os motivos que levaram Figueiredo Agra a cometer tal crime revelam ali uma “[...] *personalidade perigosa* [...]” e “[...] *agudo índice de periculosidade – pessoa incapaz de conter os seus ímpetos até diante dos seus mais bem amados (espôsa e filhos)*” (DIÁRIO DA BORBOREMA, 17 set. 1971). Dessa forma, julgou-se ser Figueiredo Agra também incapaz de, em liberdade, conter-se sereno e pacífico diante da boca miúda que, vez por outra, levava e trazia as mais variadas suposições acerca do fato que pouco a pouco ia tomando conta das casas e calçadas da população campinense. Encaminhou assim o acusado ao recolhimento em Prisão Especial, direito assegurado ao mesmo pelo porte do título de escola superior. Indicando ainda que na falta de tal acomodação que ele fosse recolhido ao Quartel de Polícia da cidade de Campina Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda precisa ser dito sobre esse caso de feminicídio. O desenrolar dessa história contempla os tristes sentimentos amargurados pela família Colaço e as artimanhas construídas por Antonio Figueiredo Agra para se livrar da punição. Os anos que se seguiram viabilizou a soltura do réu e um cotidiano comum, de trabalho e construção de uma nova família. O julgamento só foi realizado no mês de novembro de 1976, inocentando Figueiredo Agra. A defesa partiu da alegação de embriaguez completa, banhada no princípio da “higiene de honra”.

Embora seja a história de um crime de feminicídio, essa é também uma história das sensibilidades, mesmo quando as emoções despertadas não são boas. Essas sensibilidades provocadas são responsáveis por manter acesa a necessidade de falar nas escolas, nas famílias, nas igrejas, nas ruas sobre violência, sobre feminicídio, sobre alteridade, diferença, respeito, empatia. Reafirmo que essa história é meu posicionamento político. É um homem escrevendo a história de uma mulher que foi vítima de um crime de feminicídio. Um homem que acredita na causa feminista das mulheres. Um homem que acredita que muitas histórias de violência contra mulheres precisam ser contadas. Muito ainda precisa ser dito. Assumo com esse texto o compromisso social de continuar a denunciar todo tipo de violência contra mulheres. Assumo o compromisso de contar outras histórias de mulheres que precisam ganhar visibilidade, sair do esquecimento ou mesmo que clamam por algum tipo de justiça. Sigo atento, ávido de que a violência contra mulheres se torne um passado sombrio.

REFERÊNCIAS

FONTES ESCRITAS

- A NOITE, Rio de Janeiro, 1964. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.
- A UNIÃO, Paraíba, 1971 a 1976. Arquivo Público Waldemar Bispo Duarte.
- DIÁRIO DA BORBOREMA, Campina Grande, 1960 a 1976. Arquivo Átila de Almeida.
- CORREIO DA PARAÍBA, 1971 a 1976. Fundação Casa José Américo.
- JORNAL DA PARAÍBA, 1971 a 1976. Fundação Casa José Américo.
- O NORTE, 1971 a 1976. Fundação Casa José Américo.



FONTES ORAIS

COLAÇO, Leonardo da Silva. *Entrevista concedida a Eduardo Sebastião da Silva*. Campina Grande, 28 mar. 2019.

COLAÇO, Odília Araújo. *Entrevista concedida a Eduardo Sebastião da Silva*. Campina Grande, 30 abr. 2019.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. São Paulo: Edusc, 2007.

_____. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 97-108.

_____. A bela ou a fera: os corpos entre a identidade da anomalia e a anomalia da identidade. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 95-115.

AZEVEDO, Sandra Raquew dos Santos. *Mulheres em pauta: gênero e violência na agenda midiática*. João Pessoa: UFPB, 2011.

BARROS, Ana Maria; LIRA, Kalline Flávia. Violência contra mulheres e o patriarcado: um estudo sobre o sertão pernambucano. *Revista Ágora*. Vitória, n. 22, 2015, p. 275- 2015

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CIPRIANO, Maria do Socorro. *A adúltera no território da infidelidade: Paraíba nos anos 20 e 30 do século XX*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FARGE, Arlete. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *A microfísica do poder*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

GOMES, Izabel Solyszko. Feminicídios: um longo debate. *Revista Estudos feministas*. Florianópolis, 2018, p. 1-16.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a mulher. Da legitimação à condenação social. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 286-312.

OLIVEIRA, Rayana Benício. *O assassinato de Violeta Formiga: a imprensa e a atuação do movimento feminista paraibano*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PRIORE, Mary Del. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

_____. *Corpo a corpo com a mulher*. Pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.

SEGATO, Rita Laura. *Que é um feminicídio? Notas para um debate emergente*. Brasília: UNB, 2006.

SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa. *Relações de força entre os populares e as forças policiais em Campina Grande – PB, nos anos 1970*. Anais do Encontro Nacional de História. Florianópolis, 2015, p. 1-12.

TILLY, Louise. Gênero, história das mulheres e história social. *Caderno Pagu*. 1994.



“ANTIGAMENTE A GENTE APRENDIA A HISTÓRIA CONTADA PELOS VELHOS”: ENSINO DE HISTÓRIA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (1998)

“ANTIGUA APRENDIMOS LA HISTORIA DE LOS ANCIANOS”: HISTORIA DE LA ENSEÑANZA EN LA REFERENCIA CURRICULAR NACIONAL DE ESCUELAS INDÍGENAS (1998)

“IN THE OLD PEOPLE LEARNED THE STORY TOLD BY THE OLD PEOPLE”: TEACHING HISTORY IN THE NATIONAL CURRICULAR FRAMEWORK FOR INDIGENOUS SCHOOLS (1998)

SILVA, VÂNIA CRISTINA DA

Mestre em História (PPGH/UFPB); Doutoranda em História (PPGH/UFG)

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender as orientações para o Ensino de História presentes no RCNEI/1998 e a importância do conhecimento histórico na formação de estudantes indígenas. À luz do conceito de identidade, foi relevante o diálogo com Stuart Hall (2005), além de Bergamaschi (2007), entre outros. A partir da análise desse documento, publicado pelo MEC, no ano de 1998, foi possível constatar que a proposta para o Ensino de História prevê práticas pedagógicas que favoreçam, para além dos conhecimentos formais presentes no currículo oficial, os saberes ligados aos costumes de cada etnia e transmitidos pelos membros mais velhos da comunidade. Entretanto, ainda existem entraves que dificultam a efetivação dessas propostas.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Educação Escolar Indígena.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender los lineamientos para la enseñanza de la historia presentes en RCNEI / 1998 y la importancia del conocimiento histórico en la formación de estudiantes indígenas. A la luz del concepto de identidad, fue relevante el diálogo con Stuart Hall (2005), así como con Bergamaschi (2007), entre otros. A partir del análisis de este documento, publicado por el MEC, en 1998, se pudo constatar que la propuesta para la Enseñanza de la Historia brinda prácticas pedagógicas que favorecen, además de los conocimientos formales presentes en el currículo oficial, los conocimientos relacionados con las costumbres de cada uno. etnia y transmitida por miembros mayores de la comunidad. Sin embargo, aún existen obstáculos que dificultan la implementación de estas propuestas.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia. Referencia Curricular Nacional para Escuelas Indígenas. Educación escolar indígena.

SUMMARY

This article aims to understand the History Teaching guidelines set in the RCNEI/1998 and the importance of historical knowledge in the training of indigenous students. In light of the concept of identity, a dialogue with Stuart Hall (2005), as well as Bergamaschi (2007), among others, become relevant. From the analysis of the document published by the MEC, in 1998, it is verified that the proposal of History Teaching provides pedagogical practices that favor the knowledge related to the customs of each ethnicity and transmitted by older members of the community, in addition to the formal knowledge present in the official curriculum. However, the presence of obstacles that hinder the implementation of these proposals is still noted

KEYWORDS: History teaching. National Curriculum Reference for Indigenous Schools. Indigenous School Education

INTRODUÇÃO

A aprovação e promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 9.394, no ano de 1996, foram dois eventos que marcaram a História da Educação no Brasil. Ao serem aprovados e divulgados, esses documentos indicavam mudanças significativas em diferentes níveis e modalidades de ensino, como é o caso Educação Escolar Indígena.

Com a publicação da Constituição Federal, foi possível observar expressivos avanços referentes às questões indígenas. Ficou reconhecido, no Art. nº 231, a organização social própria desses povos, além dos seus costumes, “[...] línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Reconhecidas essas prerrogativas, aos indígenas passou a ser assegurado o ensino em sua língua materna, com processos pedagógicos próprios e com respeito às especificidades presentes na cultura de cada etnia. É exatamente assim que explicita o Art. nº 210 - § 2º - da Carta Magna, quando garante que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Todavia, convém mencionar que o surgimento dessa modalidade de ensino no Brasil, por vias oficiais, não pode ser considerado como o primeiro contato estabelecido entre indígenas e os processos educacionais. Na contramão disso, essas populações sempre exercitaram suas práticas educativas próprias, antes mesmo da chegada do europeu em terras brasileiras. Era através da Educação Indígena que os nativos se organizavam e buscavam repassar aos mais jovens a importância do respeito aos ideais de coletividade na vida em sociedade. A oralidade e a vivência cotidiana direcionavam esses ensinamentos. Aos mais novos, a escuta e o aprendizado, aos mais velhos, a missão de repassarem os conhecimentos preservados em suas memórias, a fim de que não se perdessem com o tempo.

A partir desse entendimento, é possível afirmar que a Educação Indígena esteve presente em diferentes modelos de sociedade praticados entre os povos indígenas que essas terras habitavam. A visão de sociedade construída a partir dessa perspectiva transcende as relações entre humanos e adota diferentes “seres” e forças que compõem a natureza. E para que esses processos se concretizem, não há necessidade de uma instituição pensada somente com esse fim, como é o caso da escola, posto que, toda a comunidade toma para si essa responsabilidade, e notadamente, os mais velhos do grupo. “Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado” (MUNDURUKU, 2000: 92).

Entretanto, desde o contato com o europeu, os indígenas passaram a conhecer e a conviver com outro modelo educacional, que aos poucos foi sendo incorporado. Com a chegada do colonizador, os nativos vivenciaram mudanças significativas em suas práticas cotidianas. Entre muitos outros aspectos que podem ser mencionados, os processos educacionais aos quais estavam habituados no exercício da Educação Indígena, próprios de cada etnia, passaram a ser conduzidos pelo homem branco, que levou para o convívio das comunidades indígenas o modelo educacional europeu, pautado em princípios distintos daqueles que prevaleciam no âmbito das aldeias. Desse modo, “Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história [...]” (BRASIL, 1999: 4).

Nesse momento, a presença de missionários ligados a diferentes ordens religiosas¹ se tornou constante na colônia, entre outras finalidades, a principal: converter os nativos em fiéis da Igreja, a fim de que expandissem a fé cristã. Entre essas ordens, podemos destacar o papel desempenhado pelos jesuítas, através da Companhia de Jesus², que a partir de 1549 passou a enviar seus padres (ou “soldados de Cristo”, como ficaram conhecidos) às terras brasileiras, com a missão de catequizar as populações aqui existentes. “Catequese e civilização eram os princípios centrais de todo o projeto de colonização” (SCHWARCZ; STARLING, 2015: 42).

Desde esse período, os nativos passaram a manter contato com um modelo de educação diferenciado dos processos aos quais estavam habituados. A partir da atuação das ordens religiosas, aos indígenas foram ofertados serviços educacionais que visavam, para além de outros interesses, a integração desses povos à “nova sociedade” dentro da qual estavam inseridos. Para Bergamaschi e Silva (2007: 127), a ação dos missionários católicos, “[...] foi a iniciativa mais contundente

¹ Entre essas ordens estavam beneditinos, carmelitas, franciscanos, salesianos e lassalistas.

² Criada no ano de 1534, por iniciativa de Inácio de Loyola.



para educar o nativo e, entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inaugurou a escola para os povos indígenas”. A Educação Indígena passou a dividir seu espaço com a educação para indígenas, existe aí uma diferença que merece ser pontuada. Isso porque, a Educação Escolar Indígena, durante mais de três séculos, não foi construída com o indígena, mas para ele.

Somente a partir da década de 1970, com os movimentos indígenas ganhando cada vez mais fôlego³ é que essas populações passaram a criar perspectivas reais de uma escola própria para índios, com respeito às suas práticas e costumes, o que só passou a se efetivar com mais ênfase a partir dos anos 1980. Aqui, retornamos ao parágrafo inicial do texto, quando citamos a promulgação da Constituição Federal como um marco nesse sentido.

A Educação Escolar Indígena parecia estar se concretizando em seu sentido mais próprio e a escola, uma instituição que no momento da colonização tinha como atribuição a dominação dos povos indígenas, acabou se tornando apropriada por estes que e a reverteram a seu favor, como mais uma garantia na manutenção da identidade cultural que se espera preservar.

No de 1996, outro importante documento foi aprovado, tratava-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394. A LDBEN foi além do que previa a carta constitucional brasileira, e assegurou, pela primeira vez na história, uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com projeto pedagógico, material didático, currículo e formação específica de professores. Seguindo esse quadro de avanços, em 1998, como parte integrante da série Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que não se apresenta como um conjunto de normas a serem seguidas. De outro modo, o documento preconiza sua função formativa e prevê orientar, apresentar possibilidades e estratégias de ensino, por isso, permanece sendo um importante suporte de orientação no contexto das escolas indígenas até os dias atuais.

Feitas essas ponderações acerca de como a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena se aproximam, outra questão despertou nosso interesse: Quais os objetivos e as diretrizes para o Ensino de História nessa modalidade de ensino presentes nesse Referencial Curricular? Essa inquietação surgiu por entendermos que nestas instituições, a disciplina de História não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, considerando que “[...] cada sociedade organiza suas narrativas de formas diferentes, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas” (RCNEI, 1998: 198). É acerca dessas questões que trataremos no próximo tópico.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/RCNEI (1998)

“Antigamente a gente aprendia a história contada pelos velhos. O velho contava para os netos e os netos contavam para seus filhos”. (Aturi, professor Kayabi, Parque do Xingu, MT). (BRASIL, 1998: 208).

As palavras do professor Aturi, da etnia Kayabi, citadas no trecho acima, evidenciam que as práticas educacionais sempre estiveram presentes nas sociedades indígenas, a diferença é que, em outros períodos, essas populações aprendiam sobre suas histórias, mas não no ambiente da escola, como costuma ser atualmente, mas através das narrativas construídas e compartilhadas pelos mais velhos da comunidade, com base nos costumes e tradições que foram sendo passados de geração a geração.

Embora na atualidade parte significativa dos indígenas estejam inseridos em projetos educacionais formais, como a modalidade da Educação Escolar Indígena, as recomendações, diretrizes e parâmetros pensados e publicados para esse contexto consideram como essencial o respeito aos costumes ancestrais próprios de cada etnia. Dessa forma, a fim de direcionar as práticas curriculares a serem efetivadas nas escolas indígenas, no ano de 1998, dois anos após a promulgação da LDBEN/1996, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/RCNEI (1998).

Trata-se de um documento com 339 páginas na versão consultada, que se apresenta dividido em duas partes, sendo a primeira relacionada aos fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena e intitulada: *“Para Começo de Conversa”*. Na

³ No dia 05 de dezembro de 1967, por meio da Lei nº 5.371, foi instituída a *Fundação Nacional do Índio – FUNAI*, que despontou sob a expectativa de que cumpriria com a missão de defender e fomentar os direitos dos povos indígenas no Brasil.



segunda parte, “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”, a perspectiva foi a prática curricular dos docentes ligados às ações de efetivação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada uma das escolas indígenas (BRASIL, 1998).

Na parte II do RCNEI (1998), que propõe auxiliar na construção de propostas curriculares para as escolas, considerando as especificidades locais e regionais de cada comunidade, são apresentados conteúdos e sugestões de trabalho direcionados especificamente para cada uma das sete disciplinas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. O intuito é subsidiar a prática dos professores, pensando não apenas nos conteúdos a serem trabalhados, mas também nas metodologias empregadas, além das questões relacionadas ao processo de avaliação. O tópico destinado à disciplina de História possui 27 páginas e se subdivide em cinco capítulos, além da bibliografia.

O quadro 1 busca elucidar a organização do documento na parte específica de História.

Quadro 1: A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO RCNEI (1998)

CAPÍTULO	SUBDIVISÃO EM TÓPICOS E SUBTÓPICOS
I. Por que estudar História nas escolas indígenas?	1. A História e o ensino da História 1.1. O tempo 1.2. As fontes
	2. A História na escola
II. Para que estudar História nas escolas indígenas?	3. A História nas escolas indígenas 1. Sujeitos da História 2. As versões indígenas da História 1. O trabalho do professor 1.1. A importância da comparação 1.2. Materiais e recursos didáticos
III. Sugestões de trabalho	2. Temas de estudo 2.1. Tema I: Modos de viver 2.2. Tema II: A História de nosso povo 2.3. Tema III: O direito à terra e à cidadania 2.4. Tema IV: A História dos outros povos
IV. O Ensino de História e a Avaliação	Não há tópicos
V. Indicações para a formação do professor	Não há tópicos
VI. Bibliografia	Não há tópicos

Fonte: Construído pela pesquisadora com base no RCNEI (1998).

Como é possível observar, o documento tem como título do seu primeiro capítulo a seguinte indagação: *Por que estudar História nas escolas indígenas?* A fim de respondê-la, são apresentados aspectos sobre o Ensino de História e sua relevância; expõe-se também uma discussão dos conceitos de tempo e de fontes históricas; por fim, o assunto passa a ser sobre o significado do estudo da História nas escolas indígenas e não indígenas. Fica pontuado no RCNEI (1998) que o trabalho do historiador está intimamente ligado com a ideia de tempo, sendo essencial ao profissional da história para caracterizar e distinguir:

1) os contextos históricos em que se dão essas relações entre os acontecimentos; 2) as transformações da realidade social ao longo do tempo; 3) a continuidade ou a interrupção e retomada de um modo de vida, de ações e de lutas sociais promovidas por indivíduos, grupos ou povos. (BRASIL, 1998: 195).

Aqui se evidencia o papel que deve ser assumido pelo professor nessas escolas, pensadas para serem diferenciadas. Não basta que os conteúdos relacionados à história dos povos indígenas sejam inseridos no currículo escolar anual, mas que esses temas estejam relacionados com o processo histórico de construção da sociedade brasileira, mas sempre considerando os períodos pré e pós-ocupação europeia, de forma a responder questões como essas: Como viviam os ameríndios antes da chegada do europeu? Após o período colonial da História do Brasil, como ficou a situação desses indígenas?

Assim como nas escolas não indígenas, as instituições de ensino presentes em Terras Indígenas costumam enfrentar dificuldades na concretização de um Ensino de História que realmente se efetive de forma diferenciada, capaz de assumir a superação do eurocentrismo que há séculos figura como o fio condutor no estudo das mais variadas sociedades, inclusive as ameríndias. Essa forma de se fazer história em sala de aula, ao invés de fortalecer, acaba por fragilizar o



processo de (re) afirmação das identidades étnicas e culturais dos estudantes. A principal causa para esses entraves, comuns ainda hoje, é justificada por Medeiros (et al., 2013: 231) da seguinte forma:

A escola entrou e entra nas aldeias trazendo muitos elementos cristalizados: o currículo, o controle do tempo, a disciplinarização dos corpos, a contagem da frequência, os materiais didáticos, os métodos de ensino e a avaliação de aprendizagem, a equipe diretiva, o prédio escolar etc.

De tal modo, por mais que o RCNEI (1998) tenha sido pensado como mais um elemento a somar nesse processo de superação dos impasses na modalidade da Educação Escolar Indígena, outros aspectos precisam ser considerados, como os apontados pelas autoras supracitadas. Não obstante, seria uma falha não considerar aqui a relevância do documento e os progressos alcançados a partir da elaboração e publicação do mesmo, que oferece diferentes caminhos para o professor em sala de aula, sempre considerando as especificidades que envolvem essa modalidade de ensino.

Entre essas particularidades, o material apresenta a oralidade como uma das principais fontes na construção da história dos povos indígenas. Posto que, *“Atualmente, reconhece-se que todos os povos têm História e todos os produtos do trabalho e esforço humano são potencialmente uma fonte de informação sobre a vida social no passado”* (BRASIL, 1998: 196). A partir desse entendimento, os historiadores passaram a ter maior liberdade na utilização de diferentes tipos de documentos em suas pesquisas, como *“[...] relatos orais, construções, objetos, desenhos, imagens, textos e músicas”* (BRASIL, 1998: 196).

A segunda pergunta que norteia a construção do capítulo II é a seguinte: *Para que estudar História nas escolas indígenas?* Comparada à primeira questão, esta segunda indaga o *para que* ao invés do *por que*. A abordagem agora passa a ser acerca dos indígenas como sujeitos da história, sobre suas lutas de resistência e suas várias versões da História. Pensar sobre os povos indígenas do Brasil significa considerar as mais diversas culturas e variadas formas de viver e se organizar, afirma o texto do RCNEI (1998).

Na elaboração de uma proposta de História para o currículo das escolas indígenas, é preciso encarar o desafio de selecionar criticamente o que já existe e, ao mesmo tempo, produzir algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercâmbio, lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e suas particularidades na construção de relações entre o presente e o passado. (BRASIL, 1998: 200).

O documento preconiza a necessidade de que os estudantes indígenas sejam colocados em contato com uma história mais abrangente, de forma que tenham acesso a um contexto mais amplo que envolve a história das muitas etnias existentes pelo país. Existem diferenças consideráveis entre um grupo e outro, que vão além dos idiomas e costumes próprios de cada uma; diferenças populacionais entre uma comunidade e outra.

Há também diferenças advindas do tempo e do tipo de contato com a chamada “sociedade nacional”: algumas sociedades indígenas interagem com sociedades não indígenas há mais de 500 anos, enquanto outras têm contato recente, de pouco mais de 30 anos, como por exemplo, o povo waiãpi⁴. A dimensão das terras indígenas também impõem diferenças significativas no modo de vida das sociedades originárias. (BERGAMASCHI, 2010: 164).

Conforme consta no próprio RCNEI (1998), todos esses os avanços na forma de pensar e compreender essas populações e suas diferenças se intensificaram a partir da organização dos indígenas na reivindicação de suas pautas, o que ocorreu a partir dos anos 1970, como pontuado anteriormente. Pesquisadores da antropologia, da história, além de outros estudiosos das mais variadas áreas, passaram a auxiliar esses povos em suas lutas. *“Assim, as populações indígenas passaram a adquirir a importância, minimizada até então, de sujeitos da história nacional”* (BRASIL, 1998: 199).

No capítulo III do RCNEI, intitulado: *Sugestões de Trabalho* são apresentados os desafios e as possibilidades no exercício da docência, com foco numa pedagogia que valorize os saberes já construídos pelos alunos em sua trajetória dentro da comunidade. A função do professor, de acordo com o referencial, é contribuir com a ampliação desses conhecimentos adquiridos na própria vivência dentro das aldeias, mas permitindo as comparações. Isso significa que durante uma aula de História não se pode negligenciar os diferentes e mais diversos modos de vidas existentes. A partir desse contato:

⁴ Os Wajãpi, mencionados pela autora, vivem na Terra Indígena Wajãpi e somam mais de 1000 pessoas, divididas entre 49 pequenas aldeias. Essa Terra Indígena foi identificada no final dos anos 1970, e, na década de 80 teve sua delimitação reconhecida formalmente, contudo, foram várias as tentativas de redução da TI. Os limites demarcados atualmente só foram homologados em 1996. Dominam a língua tupi-guarani e também falam e entendem o português. (IEPÉ – INSTITUTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO INDÍGENA). Disponível em: <https://www.institutoiepe.org.br/sobre-o-iepe/>. Acesso em: 14 jan. 2020.



O estudante pode reconhecer, nas diferenças, aquilo que é específico de seu povo. O estudo da história de sociedades que, de algum modo, compartilham com seu povo problemáticas ou elementos culturais comuns, também pode ser interessante. Neste caso, o aluno pode projetar as suas vivências cotidianas em diferentes tempos e espaços. (BRASIL, 1998: 203).

Ainda no capítulo III, o RCNEI (1998) apresenta possibilidades de materiais e recursos didáticos que viabilizem o que se propõe a ser trabalhado no contexto pedagógico. Por fim, são apresentados quatro temas de estudo que abordam, especificamente, sugestões de conteúdos possíveis de serem trabalhados nas aulas de História. A liberdade do docente para escolher e recriar determinados assuntos depende da sua interação com a turma. Faz-se essencial que todas as propostas estejam em consonância com a realidade da comunidade. *“A preocupação é respeitar o particular de cada escola, de cada grupo de alunos, de cada povo” (BRASIL, 1998: 204).*

Torna-se fundamental salientar que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) não foi elaborado como uma proposta pronta e concluída. De outro modo,

Por conter princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental, e não orientações programáticas fechadas em uma “grade”, este Referencial pode ser pensado e aplicado nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular. (BRASIL, 1998: 6).

Por ser assim pensado, no tópico: *Temas de Estudo*, existem quatro subdivisões. Cada uma delas pretende servir como direcionamento na preparação do currículo que deverá ser traçado e executado no decorrer do ano letivo. No primeiro tema, a ideia é uma efetiva reflexão junto aos estudantes acerca dos modos de viver do indígena. *“A proposta é que os alunos façam o levantamento de algumas atividades realizadas por eles e por seus parentes ao longo do dia, da semana, dos meses ou das estações” (BRASIL, 1998: 205).*

Os temas II e III do RCNEI (1998) tratam com mais profundidade das questões relacionadas à identidade. A recomendação é que sejam discutidos em sala, junto aos alunos, os conceitos de identidade étnica e identidade cultural, de forma que, *“[...] sem negar a grande diversidade de povos, se possa debater a identidade mais genérica de índio e, então, entender os direitos comuns a todos os grupos étnicos existentes na atualidade, sejam eles índios ou não” (BRASIL, 1998: 213).*

A maneira como o conceito de identidade étnica é tratado no referencial toma como eixo principal a ideia da identificação e reconhecimento, pelos estudantes, da diversidade de povos indígenas existentes não somente no Brasil, mas em outros países. A partir desse entendimento eles passam a fortalecer a ideia de identidade que tanto se preza no âmbito das escolas indígenas. Para Markus (2006: 32): *“A identificação étnica é, assim, processo em construção permanente, numa dinâmica que afirma ou nega pertencimentos, que recria e modifica significados, que denota propósitos e intencionalidades”.*

Ao propor, no tema II, que os alunos reflitam acerca da sua própria história, o referencial argumenta que *“[...] o professor deve priorizar a História tal como é contada pelos que ali vivem” (BRASIL, 1998: 207).* É relevante mencionar que pensar identidade de um povo de cultura oral, como as populações indígenas, significa reconhecer o valor das narrativas apresentadas pelos mais velhos, seja no ambiente social da aldeia, seja no ambiente escolar. Relevante sempre considerar essa relação.

O tema III é dedicado ao estudo da situação dos povos indígenas no Brasil, referente ao período em que o documento foi escrito. É o momento que o RCNEI (1998) sugere o diálogo essencial que deve ser estabelecido entre os conteúdos do currículo com a legislação indígena que conduz as pautas e reivindicações desses povos.

A recomendação é que o professor trabalhe de forma mais geral o conceito de índio, independente da grande diversidade de povos existentes no país, *“[...] porque este é o termo no conteúdo das leis e práticas políticas do Estado. A partir desse conceito geral, é possível discutir direitos políticos garantidos em lei aos povos indígenas no país” (BRASIL, 1998: 212),* com foco nas especificidades de cada região. *“Nestes termos não é possível pensar a identidade fora das relações de poder que é político. A constituição e a assunção de uma identidade é um ato político, é um exercício e um ato de poder” (MARKUS, 2006: 32).*

Em seus estudos sobre identidade, Stuart Hall (2005: 21) faz o seguinte alerta:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.



Essa percepção política de identidade pode impactar de forma positiva a luta dos povos indígenas pelo seu reconhecimento, sendo a educação um dos caminhos para essa conquista, uma vez que, diferentemente do que ocorreu durante séculos de história, em anos mais recentes, o papel do ensino formal a essas populações tem sido redimensionado, tem lhe sido dado um novo sentido, de modo que possa propiciar a esse grupo não só referenciais para que compreendam a sociedade nacional, mas também os referenciais da inteligibilidade deles próprios, de sua especificidade e identidade.

Ao tratarem de assunto semelhante, Bergamaschi e Medeiros (2010: 62) reiteram que existe uma “[...] *relação direta entre história e produção de identidades, seja ela étnica, social ou nacional*”. Entretanto, argumentam: “[...] *se a história está ligada à identidade de um grupo, é a história que representa a visão de mundo desse grupo que poderá ser significativa na constituição de sua identidade*” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010: 62).

[...] dependendo do contexto de cada escola, é preciso repensar que tipo(s) de identidade(s) está sendo formada através do currículo escolar, e qual a sua importância para cada realidade social. Nesse sentido, no estudo da História, dependendo das escolhas pedagógicas feitas pelo professor, pode-se possibilitar aos alunos refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial. (BRASIL, 1998: 197).

Seguindo com a apresentação dos temas, o IV e último é o único momento no qual o referencial traça conteúdos de forma mais específica a serem trabalhados nas aulas. É que ele passa a discorrer sobre a história dos outros povos e, dentro desse contexto, “*Existem alguns acontecimentos que são significativos para a compreensão da história dos povos indígenas na perspectiva da história nacional*” (BRASIL, 1998: 216).

Entre eles, por exemplo, é possível citar: a chegada dos europeus na América, o escambo, a escravidão indígena, a colonização da costa, as missões religiosas e os aldeamentos, a exploração de drogas no sertão, a Guerra dos Bárbaros, a Confederação do Cariri, a Confederação dos Tamoios, as entradas e bandeiras, os Sete Povos da Missão, a expulsão dos jesuítas e a destruição das missões do Sul, a Revolta de Beckman, a Lei das Liberdades de 1755 e o Diretório dos Índios, as expedições científicas do século XIX, a Guerra do Paraguai, a exploração da borracha e os seringueiros, imigrantes no Sul e a disputa pela terra, as políticas indigenistas oficiais, as expedições do General Rondón e a criação do Serviço de Proteção aos Índios, os sertanistas, o segundo ciclo da borracha, os projetos militares para o desenvolvimento da Amazônia, a Transamazônica, as hidrelétricas, as companhias de mineração, as lutas indígenas nas últimas décadas, e assim por diante. (BRASIL, 1998: 216).

Os assuntos dispostos no RCNEI (1998) traçam uma perspectiva geral de vários fatos históricos que ocorreram em diferentes partes do território nacional. Considera-se relevante que os estudantes conheçam momentos da história brasileira, especialmente aqueles que envolvem diretamente a história das populações indígenas. Dentro dessa proposta, cabe ao docente conduzir a escolha do que será possível de ser trabalhado no decorrer do ano letivo. O professor pode, assim, “[...] *escolher alguns entre os muitos apresentados, recriá-los a partir de sua realidade, criar outros considerados importantes por sua comunidade, avaliá-los e modificá-los de um ano para o outro*” (BRASIL, 1998: 204).

De forma mais específica, com o olhar direcionado ao estudo da História, o historiador Eric Hobsbawm (1998: 71) menciona: “*Todo o estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas no passado e, daquilo que afetou essas atividades*”. Pensando nos conteúdos curriculares para o Ensino de História, é justamente essa seleção, mencionada pelo autor, que passa a ser realizada pelos docentes na escolha de como serão abordadas as temáticas indígenas, assim como as não indígenas em suas aulas. No final do processo, o essencial é que os estudantes consigam articular aquilo que foi ensinado como uma ciência da História com a realidade que vivenciam cotidianamente na vida em sociedade.

A esse respeito, a pesquisadora Marlene Cainelli (2012), ao apresentar uma pesquisa que trata das questões relativas aos conteúdos ensinados na disciplina de História, no Ensino Fundamental, levanta as seguintes questões:

A seleção de conteúdos escolares pressupõe por parte de professores, manuais curriculares e manuais didáticos uma determinada concepção de história. As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de tudo por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. O fato de termos que selecionar conteúdos e fazer escolhas sobre o que ensinar, nos remete a uma questão importante, tudo seria história? Como converter esta imensidão de possibilidades em escolhas? (CAINELLI, 2012: 165).

Embora a pesquisadora não tenha direcionado seu olhar especificamente para a realidade do Ensino de História dentro de escolas indígenas, suas reflexões podem ser tomadas de empréstimo para o entendimento aqui proposto. Isso porque,



assim como nas escolas não indígenas, no contexto das instituições escolares localizadas em Terras Indígenas: “[...] a escolha de conteúdos em História precisa estar articulada com os objetivos para seu ensino e os objetos que definem seu estatuto epistemológico” (CAINELLI, 2012: 177).

Especialmente no contexto da Educação Escolar Indígena, por ser um espaço de fronteiras onde diferentes saberes se entrecruzam, faz-se essencial que o desenvolvimento do pensamento histórico se articule com os modos de pensar de cada estudante, a partir daquilo que lhe é significativo, ou seja, “[...] distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a História disciplina das outras maneiras de representar o passado” [...] (CAINELLI, 2012: 177).

Por fim, a parte específica da História se encerra com um capítulo tratando acerca dos meandros que envolvem o Ensino de História e a avaliação. O indicado é que nesse processo avaliativo o professor considere os conhecimentos prévios dos seus alunos. E outro capítulo dedicado ao processo de formação do professor e sua atuação como pensador e crítico dentro das escolas indígenas. Aspectos relacionados à relevância dos cursos de formação também são apontados. Assim, “*Espera-se que os cursos de formação forneçam instrumentos para que ele possa atuar na tradução e no diálogo entre os saberes que se cruzam na escola*” (BRASIL, 1998: 219). O documento encerra a parte da disciplina de História informando as referências bibliográficas que deram base à construção do mesmo.

Ao mesmo tempo em que apresenta significativas propostas de trabalho para o professor em sala de aula, na redação dada ao RCNEI (1998), é possível observar a preocupação dos profissionais envolvidos na elaboração do mesmo, com relação aos obstáculos que, naquele período, já incomodavam muitos intelectuais e estudiosos das questões indígenas. Por maiores que sejam os avanços na Educação Escolar Indígena, ainda são marcantes os entraves que impedem a efetiva implementação de tantas propostas e parâmetros existentes e direcionados a essa modalidade de ensino. Ainda temos obstáculos significativos a superar, mas esse é um assunto para outra discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade da Educação Escolar Indígena se encontra num espaço de fronteiras entre duas maneiras diferenciadas de se pensar as práticas educativas. Isso justifica afirmarmos que esta se encontra num lugar de trânsito, de encontros, de interação e comunicação entre as diferenças interétnicas que emergem e vão adquirindo novos contornos. Isso porque, precisa lidar com as disciplinas que compõem o currículo comum, relacionando-as com os sistemas de ensino e avaliações, mas também necessita respeitar e dialogar com os saberes e com as formas originais da Educação Indígena. A partir desse pressuposto, é possível observar duas formas de produção de conhecimento e de leitura da realidade, certamente diferenciadas. Esses dois modelos distintos de se pensar a educação estão presentes, simultaneamente, dentro de muitas comunidades indígenas pelo Brasil.

Constatamos, assim, que a Educação Indígena pode ser dissociada da Educação Escolar Indígena, mas não o contrário. Não é razoável pensar um modelo de ensino direcionado a essas populações sem considerar as especificidades presentes na cultura de cada etnia, seria uma falha, pois a identidade própria de cada povo estaria sendo desconsiderada, o que não parece ser o caminho proposto pelo RCNEI/1998.

Partindo desse pressuposto, se pensarmos a partir da concepção defendida por Vera Lucia Ferlini (2007: 15), de que “*A História, mais que outras formas de conhecimento, tem sido instrumento de construção e de manutenção de identidades*”, podemos considerar que o Ensino de História pode ser fundamental no contexto das escolas indígenas, porque, somado às práticas educativas próprias, o conhecimento histórico pode favorecer a ampliação do universo cultural e político dos estudantes e fortalecer entre esses jovens a importância de suas lutas de resistência.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. *Ágora* (Unisc), v.13, p. 2007.



- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel [et al.]. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. 151/66p.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf> Acesso em: 05 de fev. 2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 de fev. 2019.
- BRASIL. *Congresso Nacional. Lei nº. 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 21 de abr. 2019.
- BRASIL. *Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. In: *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Tom/Downloads/7666-Texto%20do%20artigo-66198-2-10-20120718.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.
- FERLINI, Vera Lucia. Prefácio. In: GONÇALVES, Regina Célia. *Guerras e açúcares: política e economia na Capitania da Parayba, 1585-1630*. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOBSBAWM, ERIC J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARKUS, Cledes. *Identidade étnica e educação escola indígena*. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, [2006].
- MEDEIROS, Juliana Schneider; ANTUNES, Claudia Pereira. Povos indígenas, escolas e histórias: uma abertura para a interculturalidade. In: *História Social*, n. 25, segundo semestre de 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Tom/Downloads/1844-Texto%20do%20artigo-5238-1-10-20150212%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tom/Downloads/1844-Texto%20do%20artigo-5238-1-10-20150212%20(1).pdf). Acesso em: 13 dez. 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos Deuses*. São Paulo: Angra, 2000.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. 1ª - ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.



ENTREVISTA COM O PROF. DR. ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO

ENTREVISTA CON PROF. DR. ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO

INTERVIEW WITH PROF. DR. ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO

APRESENTAÇÃO

Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1985), graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Católica de Pernambuco (1986), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Membro fundador e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba/ HISTEDBR-PB, desde 1992 e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista/GHENO, desde 2004. Foi membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE (Tesoureiro) entre de 2010 e 2013. Foi professor do Programa de Pós-Graduação em História entre 2004 e 2011. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Desenvolve pesquisas em Educação, no campo da História da Educação, com foco na Educação na Paraíba e nas políticas destinadas à instrução/educação nos períodos imperial e republicano. Tem se dedicado à história dos grupos escolares e das escolas rurais, além de se preocupar com a história do ensino de História. Publicou artigos e inúmeros capítulos de livros além de alguns livros autorais e outras tantas obras organizadas individualmente ou em parceria

SESSÃO DE ENTREVISTA

Professor Antônio Carlos, o senhor tem uma longa trajetória de pesquisa na área da Educação, principalmente no que tange a História da Educação na Paraíba no período republicano, bem como, mais especificamente, a história das instituições escolares desse estado. Sua tese tem se revelado referência base para os novos pesquisadores da área, que carregam o desejo de investigar estes ambientes educacionais ao longo da História.

Neste contexto, indagamos:

1. **Quando o senhor percebeu que, nessa área e recorte temporal, havia a possibilidade de se enveredar por estudos que debatessem a história da educação paraibana? Uma área que se apresentava, a vinte anos atrás, tão esquecida dentro dos estudos historiográficos.**

Então, tudo começou quando fui convidado, juntamente com outros professores do Centro de Educação, pela professora Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, que havia sido orientanda do professor Saviani, para organizarmos um grupo de pesquisa em História da Educação na nossa Universidade. Isso ocorreu em quase todos os estados brasileiros que tinham cursos de pós-graduações em educação, a partir dos ex-orientandos do professor Saviani.

O primeiro projeto que aglutinou esses pesquisadores foi o *Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para a Educação Brasileira*. O nosso trabalho começou no acervo da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba, a ideia era de começarmos pela nossa própria instituição para em seguida nos deslocarmos para outras instituições, na cidade de João Pessoa. A primeira fase do projeto foi a de realmente identificarmos e catalogarmos documentos, livros, manuscritos, jornais, etc. Tudo o que considerássemos importantes para o campo de pesquisa em História da Educação. Para tanto, utilizávamos uma “ficha padrão” que havia sido elaborada, inicialmente, pelo grupo do Mato Grosso. Vale ressaltar que toda essa documentação catalogada iria fazer parte de um Banco Nacional de Dados (fontes), com sede na UNICAMP, coordenado pelos professores Saviani e Zezo (José Claudinei Lombardi).

Bom, naquele momento, isso em 1992, o HISTEDBR da UNICAMP já aglutinava uma quantidade incomensurável de documentos de todo o Brasil, ou melhor, de boa parte das unidades da federação. Esse grande volume de documentos catalogados encontrou algumas dificuldades de ordem técnica para o seu armazenamento e disponibilização *on line* para os pesquisadores em geral.

Já entremeando esse processo de levantamento documental, aqui na Paraíba, como em outros estados brasileiros, surgiu a questão de como iríamos transformar esses documentos em fontes para a construção de conhecimentos históricos educacionais? Assim, várias possibilidades foram ventiladas: Discutirmos sobre formação de professores, sobre as instituições escolares e educacionais, sobre as práticas, sobre cultura escolar...

O grupo aqui na Paraíba era constituído pela professora Lourdes Barreto (coordenadora), eu, o professor Afonso Scocuglia e o professor Kulesza (Tek). Em uma das nossas reuniões resolvemos quantificar, mais ou menos, os documentos encontrados, tomando como chave de classificação a partir daqueles eixos de pesquisas acima mencionados. Foi quando percebemos que dispúnhamos de muitos documentos sobre as nossas instituições, ou seja, tínhamos encontrado muita coisa sobre os colégios particulares, sobre a Escola Normal Oficial da Paraíba, sobre os ensinos primário, secundário e superior, além, especificamente sobre os grupos escolares paraibanos... Identificamos, também, muitos livros produzidos por paraibanos, hoje, por nos considerados “estudos clássicos” sobre instituições, como por exemplo: *Evolução do Ensino na Paraíba*, José Baptista Mello Livro; *O Ensino Comercial na Paraíba: história de uma escola*, de Clovis Lima; *O Ensino Superior na Paraíba: um depoimento*, Robson Duarte Espínola; *Profissão: professor secundário* (estudo histórico-sociológico de uma categoria profissional), de Cláudio José Lopes Rodrigues; *O Mestre-escola Brasileiro e História do Lyceu Parahybano*, ambos de José Rafael de Menezes; *História da Faculdade de Medicina da Paraíba*, de Humberto Nóbrega; *Universidade e Sociedade*, de Carlos Fragoso Filho; *O ensino público na Paraíba: Síntese Histórica da Secretaria da Educação*, de Deusdedit Leitão, apenas para citar alguns.¹

¹Para um maior detalhamento consultar PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler e ANANIAS, Mauricéia. O HISTEDBR e a história da educação na Paraíba. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler e ANANIAS, Mauricéia (orgs.). **Histórias da educação brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2014. p. 243 – 279.



No primeiro momento pensamos: “Vamos nos deter na história das instituições paraibanas”, foi o que aconteceu também com o Grupo de Uberlândia, que é um grupo bastante forte do HISTEDBR. Então, aqui na Paraíba, nós fizemos uma divisão por instituição, cada um de nós ficaríamos com um tipo de instituição: o professor Tek, inicialmente, ficou responsável pelos estudos em relação as escolas normais, eu fiquei com as instituições primárias pública, uma vez que ainda não tinha visualizado especificamente os grupos escolares, a professora Lourdinha ficou com as escolas confessionais (secundárias) e o professor Afonso Scocuglia ficou responsável pelas experiências de educação popular, já que ele vinha desenvolvendo o seu doutoramento na mencionada área de conhecimento.

A partir daí, visualizei a possibilidade de realizar o meu curso de doutoramento, isso em 1994/1995. Foi quando escrevi um primeiro projeto me detendo exatamente nas escolas primárias públicas, considerando o período de 1900 a 1945. Com esse projeto, em 1996, me submeti ao processo de seleção de doutorado na UNICAMP.

No transcorrer do curso estive no Arquivo Edgar Leuenroth, no Arquivo Nacional, no Arquivo da Biblioteca Nacional, no Arquivo do Estado de São Paulo, fui ao Instituto de Estudos Brasileiros da USP... ou seja, visitei várias instituições no eixo São Paulo/Rio de Janeiro.

Concomitantemente, naquela época, havia sido lançado livro de Eric Hobsbawm, *A Era dos Extremos*. Foi quando ocorreu uma conjugação de ideias. Assim, como Hobsbawm estabelecia as “Eras” como forma de periodizar a História, eu comecei a pensar na possibilidade de também trabalhar com a ideia de “era”. Eu já tinha percebido que existia uma grande quantidade de “discursos” e de documentos relacionados aos grupos escolares paraibanos, a partir de 1916. E, anteriormente a 1916, em relação às escolas primárias, isto é, as “cadeiras” que depois passei a chamar de “cadeiras isoladas”. Penso, que foi uma atitude muito ousada da minha parte, tanto por adotar a ideia de “Era”, quanto por ter ampliado o período do meu estudo em 100 anos, isto de 1849 a 1949, estimulado pelo professor Saviani, que naquele momento já era o meu orientador.

Vale aqui registrar que vivíamos naquele momento muita tensão entre os que adotavam as perspectivas marxistas e aqueles que a questionavam a partir do amplo movimento historiográfico, conhecido como Nova História Cultural. Vivi no epicentro dessas discussões que se efetivavam no âmbito da pós-graduação em filosofia e história da educação, da Unicamp. Assim sendo, escrevi a minha tese no auge desse grande confronto de pensamentos, de ideias e de perspectivas teóricas. Pensávamos muito na perspectiva da *longa duração*. Tive, também, a oportunidade de conversar sobre o meu “novo projeto” de pesquisa com o professor Otávio Iane, eu acho que ele já se aposentou, ele era professor do Instituto Filosofia e Ciências Humanas, o IFCH da Unicamp. A conversa que eu tive com o mencionado professor, serviu como um reforço para que eu permanecesse na perspectiva da *longa duração*, procurando observar as *permanências* e as *mudanças* ocorrida na história da educação brasileira e mais particularmente paraibana.

Foi um trabalho muito difícil de ser efetivado... Tive que enfrentar muitos desafios no sentido de construir uma grande síntese que desse conta de diversas conjunturas políticas, econômicas e sociais do Brasil e paraibana.

Como vocês (os entrevistadores) estão afirmando o livro, apesar dos seus 20 anos de existência continua ainda sendo muito referenciado, especialmente entre os novos pesquisadores da história da educação paraibana. Penso, que isso ainda acontece por que ele abarca um período muito grande e termina dando algumas pistas, algumas informações sobre diversas situações e conjunturas educacionais brasileiras, mas sobretudo paraibanas. As vezes avalio que ele funciona como uma espécie de “texto guarda-chuva”, que serve como ponto de partida para novas problematizações, ajudando a situar o momento em que se processaram a criação de grupos escolares, por exemplo, ou para situar as “políticas educacionais” experimentadas tanto no período imperial quanto republicano paraibano.

Para finalizar essa primeira pergunta, sim, boa parte dos meus orientandos trabalharam com a história das instituições escolares, ou melhor, de uma determinada instituição ou no âmbito da história das políticas educacionais.² Enquanto eu pesquisei/escrevi sobre os grupos escolares no seu conjunto, ou seja, como um modelo de organização escolar, os estudos mais recentes têm se dedicado em discutir/pesquisar sobre um determinado grupo escolar.

- 2. Em sua trajetória, o senhor tem desenvolvido pesquisas em torno da história dos Grupos Escolares, bem como das Escolas Rurais. Neste escopo, nota-se que a história das instituições escolares (HIE) tem sido uma abordagem que fomenta inúmeros estudos, inclusive na Paraíba. O senhor acredita que essa atual efervescência de pesquisas na área se deveu a criação do grupo de Pesquisa HISTEDBR-PB (fundado em 1992),**

²No meu livro *Memórias de um professor: instituições, saberes e conflitos*, publicado em 2019, faço um mapeamento detalhado sobre os trabalhos que orientei tanto no mestrado (PPGH e PPGE) quanto nos de doutoramento (PPGE).



e em seguida, pelo surgimento da Linha de História da Educação no PPGE/UFPB (na transição dos anos de 2007 e 2008)?

Com certeza, que o trabalho desenvolvido pelo HISTEDBR, não só na Paraíba, mas em outros estados da federação teve um papel fundamental no processo de consolidação desse campo de conhecimento. Penso que parte dessa influência que o HISTEDBR exerceu e, ainda exerce, dever-se muito ao professor Saviani que é um intelectual muito lido, não somente pelos historiadores da educação, mas, por aqueles que trabalham com a história das políticas educacionais. Então a estratégia que ele elaborou, contando com o apoio dos seus ex-orientandos, conforme já mencionei anteriormente, para criar os grupos locais, foi fundamental para ampliação e consolidação do campo.

Evidentemente, que o GT História da Educação da ANPEd também teve um papel importantíssimo, inclusive, criando grupos de pesquisas que semelhantemente ao HISTEDBR realizaram significativos levantamentos documentais, além de se constituir um importante espaço para o discussões, debates e divulgação das produções relativas a história da educação brasileira. Nesse sentido, indiscutivelmente o HISTEDBR e o GT da ANPEd foram os que possibilitaram a criação da Sociedade Brasileira História da Educação – SBHE.

No âmbito da Paraíba, penso, que o HISTEBBR-PB teve um papel fundamental no processo de criação da Linha de Pesquisa História da Educação do PPGE/UFPB.³ Vale ressaltar que, paralelamente ao movimento de criação da Linha de Pesquisa História Educação esteve também em processo a criação da Pós-Graduação em História, criada em 2004, no CCHLA/UFPB.

Aqui vale o detalhamento da estratégia que adotamos, eu e a professora Cláudia Cury, para abrirmos um espaço de pesquisa sobre a história da educação no âmbito daquele Programa. Nós havíamos concluído o levantamento das leis e regulamentos da instrução no período imperial paraibano⁴. Foi quando surgiu a ideia de criarmos, em 2004, um grupo de pesquisa específico sobre a história da educação no período imperial referente ao Nordeste brasileiro. Assim sendo, o GHENO nasceu a partir do trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do HISTEDBR-PB.

Como a professora Cláudia Cury é lotada no Departamento de História, teve a facilidade de vincular o GHENO a uma das linhas de pesquisa do PPGH, assim como também procedemos a vinculação do HISTEDBR-PB à Linha de Pesquisa História da Educação do PPGE que foi criada em 2007.

Então, de lá para cá, o HISTEDBR-PB e a Linha de Pesquisa História da Educação cresceu enormemente com a incorporação de novos/as pesquisadores/as, tais como: as/os professoras/es Lúcia Nunes, Mauricéia Ananias, Maria Adaila (Dadá, apenas na Linha de Pesquisa). Depois vieram as professoras Fabiana Sena, Maria Elizete Carvalho, Socorro Queiroga, além do professor Jean Carlo Costa. Mais recentemente passou a fazer parte da Linha de Pesquisa a professora Surya Barros. Lembremos, conforme já mencionamos anteriormente, que já faziam parte da Linha, eu, os professores Afonso Scocuglia, Charliton Machado, Tek e a professora Cláudia Cury.

- 3. Pela sua trajetória como docente e pesquisador, acreditamos que o senhor se deparou e manuseou muitas fontes históricas, garimpando ricos documentos como reformas educacionais, relatórios, anuários, atas, livros de matrícula, de pontos, de anotações...um universo de informações que presentificam a história destas instituições escolares nos trabalhos acadêmicos. Como esse historiador “rato dos arquivos” enxerga a facilidade que os novos pesquisadores possuem ao lidar com fontes digitalizadas, acessíveis a um clique de distância? Alguma orientação seria pertinente para que esses pesquisadores não deixassem de visitar/garimpar os arquivos escolares?**

Olha, eu acho que a possibilidade de acessarmos documentos em arquivos digitais maravilhoso. Essa tecnologia veio facilitar enormemente o trabalho de todos os pesquisadores no mundo e no Brasil, não só dos historiadores da educação

³ Antes da criação da Linha de Pesquisa História da Educação, estávamos vinculados a Linha de Pesquisa Fundamentos e Processo de Educação Popular que foi extinta em 2007. Também vale consultar para melhor detalhamento acerca de sua história, dois estudos, quais sejam: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia. Prólogo. Um espaço para a produção da história da educação – A Linha de Pesquisa História da Educação. In: FERRONATO, Cristiano et all. (orgs.). *Trilhas da pesquisa em História da Educação*. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2012. p. 7 – 15, e PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Entrelaces e desenlaces, o significado sócio científico e as questões teóricas e metodológicas: um balanço da produção do HISTEDBR – Paraíba (1992 - 2016). In: COUTINHO, Luciana Salvatti; SILVA, Régis Henrique dos Reis; LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs). *História e historiografia da educação: debates e contribuições*. Uberlândia, MG: Navegando, 2018. [livro eletrônico]. p. 145 – 182.

⁴ Cf: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial*. Brasília, DF: MEC/ INEP; SBHE, 2004. (Coleção documentos da educação Brasileira). CD-ROM.



mas de todos os pesquisadores de forma generalizada. Eu já sou usuário, de documentos digitalizados e disponibilizados *on line*. O acesso a informação, dados e documentos, somam-se à facilidade de acesso a textos, revistas, artigos, livros, fotografias... Então, eu acho que o único cuidado que o pesquisador que trabalho no campo da história e na história da educação é o de verificar a veracidade do documento, tentar contextualizar a produção desse documento, ou seja, é efetivar todos os procedimentos que o campo da História nos orienta como pesquisador. Agora, se for possível também visitar os arquivos físicos também é uma experiência muito legal..., porque você vê o documento, toca no papel, sente a sua textura, o seu tempo de existência... Tem uma coisa muito interessante que os arquivos físicos nos propiciam que é o seguinte: você abre uma caixa ou uma pasta digamos, você está atrás de um documento x e aí você pode se deparar com outros que em um primeiro momento você não conseguiu identificar, nem mesmo via *on line*. Então, adentar nos espaços dos arquivos físicos garante essa possibilidade de você ainda descobrir coisas que às vezes ainda não foram devidamente digitalizadas e publicadas nos *sites*. Temos que pensar que quando acessamos os acervos *on line*, é preciso utilizar palavras-chaves que terminam excluindo uma série de documentos que poderiam ajudar na pesquisa. Sobre essa minha última observação, eu tive uma experiência, recentemente, no Arquivo dos Governadores, vinculado à Fundação Casa José Américo de Almeida. Eu solicitei um documento x que havia tomado conhecimento de sua existência pelo “catálogo *on line*”. A pasta onde se encontrava tal referência me foi entregue, juntamente a um conjunto de outros documentos. Foi quando me deparei com um pequeno folheto, de mais ou menos quatro páginas, intitulado; “Professores”. Comecei a ler, e pensei: “nossa que coisa interessante!”. Esse documento me servirá para a pesquisa que estou desenvolvendo.

Então o meu recado para os jovens pesquisadores é esse: é maravilhoso consultar o mundo *on line*, mas não se furtem de ir aos arquivos físicos, neles vocês terão quase sempre boas surpresas!

- 4. Este dossiê traz o desejo de também reunir trabalhos de pesquisa que tematizam as práticas educativas, ampliando o olhar para além dos muros da escola. As instituições educativas, como orfanatos, teatros, espaços de cultura, prisões, igrejas, manicômios, dentre outras também constituem um leque de possibilidades de leitura sobre as práticas educativas, sejam elas escolares ou organizacionais, dispersas, difusas, híbridas, em suas mais diversas nuances. Em suas pesquisas, ou em trabalhos que já orientou, o senhor já desenvolveu trabalhos que problematizassem esses outros espaços educativos? Esta experiência trouxe uma trajetória teórica-metodológica diferenciada em relação ao que o senhor já vinha desenvolvendo na área das Instituições Escolares?**

De fato, eu tenho me concentrado, nos últimos anos, na história das instituições escolares, inclusive, nas três últimas pesquisas que desenvolvi sobre educação/escola primária urbana (grupos escolares) e rural (escolas rurais). O terceiro projeto que ora desenvolvo sob a coordenação geral da professora Rosa Fátima de Souza, apesar de ser centrado na questão da formação das professoras rurais, terminei me encaminhando para as suas instituições formadoras, isto é, me detendo nas escolas normais rurais e as escolas normais regionais. Instituições essas ainda muito pouco estudadas na Paraíba. Mas, há outras/os pesquisadoras/es do grupo que estão trabalhando com os sujeitos e as práticas educativas e escolares, quase sempre utilizando a metodologia da história oral. Nesse sentido, tenho acompanhado de perto as discussões por eles promovidas.

Com exceção de um trabalho que participei na Fundação Joaquim Nabuco como estagiário e, posteriormente, como pesquisador júnior, isso há mais de 30 anos atrás, em uma pesquisa sobre violência urbana e segurança pública na cidade do Recife, na perspectiva político/sociológica⁵, nunca mais me aventurei a trabalhar com história oral, ou seja, depois que adentrei o universo acadêmico passei a trabalhar com uma grande diversidade de fontes documentais escritas. Entretanto, considero que a metodologia da história oral, tanto na sua vertente de história oral temática, quanto da história de vida, possibilita uma grande aproximação com as práticas cotidianas, com as práticas escolares, por que a/o professora/or, dependendo da condução do trabalho, irá revelar como fez, (como faz), como conduzia (como conduz) o seu cotidiano na escola.

Para além das práticas escolares temos ainda as noções em torno das práticas educativas que ampliaram enormemente as possibilidades de discussões que envolvam as instituições não escolares tais como: os manicômios, os orfanatos, os presídios, os hospitais, etc. E além das instituições, tem-se aquelas que ocorrem nos movimentos sociais, nos movimentos religiosos, nos movimentos dos trabalhadores urbanos e no campo, como por exemplo o caso do Movimento sem Terra – MST, etc.

⁵Como desdobramento dessa pesquisa terminei escrevendo a minha dissertação de mestrado intitulada: *Organização espacial da segurança pública na região Metropolitana do Recife: o caso da polícia civil*, no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE, defendida em 1989.



Mas, de fato, nunca me aventurei a trabalhar com essas instituições e suas práticas educativas. Mesmo agora, trabalhando com a história da formação de professoras/res rurais assumi uma posição mais conservadora, isto é, preferi não sair da minha zona de conforto. Quem sabe, quando eu me aposentar eu não me aventure a trabalhar com essas outras perspectivas de pesquisas?

Entretanto, orientei alguns trabalhos nessa perspectiva. Aqui lembro-me de relance os estudos realizados por Edinaura Almeida de Araujo, com o trabalho intitulado: *Negros da Mãe D'água – De grupo “Espírito de Luz” a Grupo Cabaçal (1946 a 2005)*: religiosidade, prática educativa e cultura popular. O trabalho de Itacir Marques da Luz, que escreveu a sua dissertação de mestrado intitulada: *Compassos letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860)* e orientei também um estudo sobre: *O Profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: a pedagogia do cuidado e a promoção da saúde*, realizado por Valéria Matos Leitão de Medeiros.

- 5. O senhor atuou, durante anos, em dois Programas de Pós Graduação: o PPGH/UFPB e o PPGE/UFPB, sempre levantando a defesa da educação pública. Em suas pesquisas, tem abordado o interesse de investigar instituições também públicas, como os grupos escolares e as escolas rurais. Conte-nos sua percepção como “docente” e “orientador” diante do atual contexto que vivemos de desmonte da educação pública.**

Eu quero iniciar a resposta dessa pergunta dizendo-lhes que sou uma pessoa otimista! Gosto muito daquela música do Chico Buarque que diz assim: “apesar de você amanhã há de ser outro dia...”. Eu acho que essa frase reflete bem o que sinto neste momento. Talvez por ter vivenciado/participado ativamente do processo de abertura política, com o fim da ditadura civil-militar. Nesse sentido, apesar de tudo que nós estamos vivendo, essa tentativa de desmonte da escola pública e dos órgãos de financiamento de pesquisa, essa agressão irracional contra a ciência eu acho que tudo isso vai passar...

Nesse momento de pandemia provocado pelo coronavírus vai nos ajudar, inclusive, a restaurar a importância da ciência. Não sei se vocês têm observado que todas as falas dos médicos, dos jornalistas, enfim dos administradores públicos, dizem respeitar, acreditar e seguir os princípios científicos. Portanto, vejo isso também como um movimento de resistência, de retomada da importância do conhecimento científico. Claro que a religiosidade é importante e tem o seu lugar dentro da sociedade, mas ela não pode ocupar o espaço para explicar tudo que acontece no mundo, uma vez que isso significa uma retomada do centralismo teológico que regra geral é dogmático e fundamentalista que procura eliminar tudo e todos que pensem diferente.

Nesse sentido, eu acredito que vamos ultrapassar essa fase, uma vez que nem o nazismo e nem o fascismo duraram tanto tempo, apesar de terem deixado profundas e dolorosas marcas no mundo. Nessa esteira a questão da escola pública vai ser retomada de forma extremamente forte. Outra coisa que podemos perceber, nesse momento é a importância que têm as estruturas públicas, para darem conta de um problema seríssimo que é a questão da saúde. Não é o sistema particular ou privado, que está dando conta do problema da pandemia. Penso que tudo isso vai terminar rebatendo também na educação! Apesar de considerar que é possível se manter sistemas privados de escolas, não vejo nenhum problema, não sou radical ao ponto de dizer que todas as escolas particulares e privadas devam ser fechadas, não trabalho e não penso nessa perspectiva. Mas, sou radical ao acreditar que o norte da educação escolar no Brasil deva ser pública, gratuita, para todos e de qualidade.

Enfim, é por isso que eu volto a repetir que eu tenho esperança... Tenho uma perspectiva positiva de que tudo isso que estamos vivendo é apenas uma fase e que nós vamos ultrapassá-la, nós vamos retomar os verdadeiros princípios republicanos e democráticos.



LIVRO DE CASTIGOS DA ESCOLA AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS NA CIDADE DE BANANEIRAS - PB

LIBRO CASTIGOS DE NEGREIROS ESCUELA AGRÍCOLA VIDAL EN LA CIUDAD DE BANANEIRAS - PB

CASTIGOS BOOK OF NEGREIROS VIDAL AGRICULTURAL SCHOOL IN THE CITY OF BANANEIRAS - PB

ANDRADE, VIVIAN GALDINO DE

Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFCG)

SOARES JÚNIOR, AZEMAR DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN);
Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFCG)

Os documentos que apresentamos aos leitores, datados do ano de 1953, são alguns registros de castigos e punições inscritos no *Livro de Castigos da Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros*, localizada na cidade de Bananeiras, no interior da Paraíba. Centenária, esta escola ainda ativa nos dias atuais, foi chamada no ato de sua criação (pelo Decreto Nº 14.118 de 29 de março de 1920) como “Patronato Agrícola Vidal de Negreiros”. No ano de 1934 a instituição passa a ser chamada de “Aprendizado Agrícola da Paraíba”, dedicado a formação do trabalhador rural e do operário agrícola. Em 1947 passaria a se chamar “Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros”, devido ao estabelecimento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo Decreto Lei Nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, que levou a uma nova regulamentação desse modelo de ensino. Atualmente chamada de “Colégio Agrícola Vidal de Negreiros”, a escola ainda se situa no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III da UFPB, sendo instituída como patrimônio educacional e cultural do município de Bananeiras, conforme Lei Municipal Nº 738, de 6 de setembro de 2016. Os livros de castigos eram ferramentas utilizadas para anotação de informações individuais dos alunos no que diz respeito a infrações cometidas. Elementos como nome do aluno, data da infração, descrição da falta cometida, castigo recebido e observações gerais (que iam desde a assinatura do inspetor escolar até a assinatura do diretor autorizando punições mais severas como suspensão e expulsão da instituição) eram registrados no documento. Em sua maioria, os dados eram timbrados a punho pelo inspetor escolar. Essa documentação encontra-se disponível para consulta no Repositório Digital História da Educação de Bananeiras - HEB¹, acervo histórico hospedado na página institucional do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), do Campus III da Universidade Federal da Paraíba / UFPB. A seguir, apresentamos três registros de faltas cometidas por alunos que tiveram punições consideradas leves e dois registros de faltas consideradas graves, que acabaram por culminar no desligamento dos discentes. Dentre as principais punições, estavam a proibição de acesso as sessões de cinema no fim de semana, privação de passeios, suspensão e expulsão.

¹ Consulte o documento no seguinte endereço eletrônico:
<<http://www.cchsa.ufpb.br/heb/contents/arquivos/acervos-diversos/escolas>>.

1) ALUNOS QUE COMETERAM INFRAÇÕES E RECEBERAM PUNIÇÃO

NOME DO ALUNO: ANTONIO MONTENEGRO

Data 23/2/1953

Falta Cometida: Falta de comparecimento a aula sem motivos justificáveis em desacordo com o artigo 4º, item do capítulo III dos deveres do aluno

Castigo Recebido: Ficou privado do cinema sábado e domingo de acordo com o artigo 6º combinado com o 10 e alínea IV do mesmo artigo e capítulo V das penalidades

Data:6/4/1953

Falta Cometida: Não compareceu a turma do Serviço Prático do Campo o qual foi escalado (carpineira) com Onildo Medeiros, sem causa justificada considera-se agravado no artigo 5º item I do capítulo das penalidades.

Castigo Recebido: Ficou privado do cinema, sábado e domingo, esta semana de ordem do sr. Inspetor de alunos.

Data:13/7/1953

Falta Cometida: Não compareceu a aula de Ciências Naturais com o professor Edgard S. Cruz, sem causa justificada a falta do referido aluno verifica-se no agravo do artigo 4º do item IV dos deveres do aluno. Tendo em vista que o dito importa-se com duas faltas em vez de uma, faltando portanto a aula de matemática noutra período com o mesmo professor supra-citado.

NOME DO ALUNO: MOACIR RAMALHO

Data: 2/3/1953

Falta Cometida:

Castigo Realizado: Portaria nº12 de 2 de Março de 1953. O Sr. Diretor resolve aplicar ao aluno discriminado acima por desobediência as ordens emanadas da mesma e consignada no código disciplinar da Escola. O mesmo privado de saída da escola até o dia 31 de Março, ass. Astolfo Ramalho-Diretor.

Data: 28/5/1953

Falta Cometida: Portaria nº 24 de 28 de Maio de 1953 Diretor da Escola Agropecuária Vidal de negreiros, tendo em vista o que ficou apurado comissão de inquérito designada para apurar os responsáveis pela greve e passeata de protesto levada a efeito pelos alunos da escola no dia 14 do corrente mês, resolve aplicar a pena de suspensão por 20 dias letivos, a contar do 1º de julho vindouro ao aluno Moacir de Souza Ramalho. Ass. Astolfo Bandeira- Diretor

Castigo Realizado: Suspensão

Data: 30/11/1953

Falta Cometida: Por andar à paisana sem previa ordem da diretoria, tendo o mesmo sido privado pela inspetoria e de acordo com alínea VIII ao artigo 4º deste código.

Castigo Realizado: Fica privado de cinema e passeio sábado e domingo de ordem do sr. Inspetor.



NOME DO ALUNO: ADALBERTO XAVIER DE OLIVEIRA

Data: 28/4/1953

Falta Cometida: Por motivo de gazeamento, deixou de comparecer a execução do serviço pratico do campo, o qual o mesmo foi lhe determinado de encontro do aluno. O citado artigo 4º item V do referido regulamento.

Castigo Recebido: Ficou privado de cinema sábado e domingo, de ordem do inspetor de aluno

Data: 24/10/1953

Falta Cometida: Por anarquia no refeitório, denuncia do presidente de centro social, o sr. Edmilson Viega respondendo pelo inspetor resolveu aplicar penalidade de acordo com alínea VIII do artigo 4º deste código

Data: 25/11/1953

Falta Cometida: Por ausentar-se do estabelecimento sem previa ordem da Diretoria tendo o mesmo sido privado de ordem do sr. Edmilson Viega, respondendo pelo expediente e de acordo com alínea IV do art. 4º deste código.

2) ALUNOS DESLIGADOS POR INFRAÇÕES COMETIDAS

NOME DO ALUNO: ARNALDO MEDEIROS DA SILVA (DESLIGADO)

Data: 5/3/1953

Falta Cometida: Por motivo do mesmo ter sido verificado o seu atraso no comparecimento a aula o sr. Inspetor de alunos resolveu aplicar apéua de advertência ao referido aluno, baseado no código disciplinar.

Data: 11/5/1953

Falta Cometida: Por haver apoderado indevidamente objeto pertencente a um dos seus colegas cujo objeto uma calça e um sapato tendo em vista ainda, dado descaminho dos objetos afim de não entrega-los ao referido dono. Acusado cometeu uma infração no disposto código disciplinar cita-o ortigo 5º das proibições prescrita do item IIX do referido artigo.

Castigo Recebido: Ficou sem cinema até a segunda ordem desta inspetora dos alunos.

Observação: O presente registro o sr. Inspetor de aluno, ordenou que retirasse seu efeito pelo motivo de engano e pelo mesmo não ter culpa.

Data: 28/5/1953

Falta Cometida: Portaria nº25 de 28 de Maio de 1953, o diretor da Escola Agro-Pecuária “Vidal de Negreiros”, tendo em vista o que ficou apurado pela comissão de inquérito designada para apurar a responsabilidade pela greve e passeata de protesto levada a efeito pelos alunos desta escola no dia 14 do corrente do mês, resolve aplicar a pena de suspensão em 15 dias letivos a contar de 1º de Julho vindouro Arnaldo Medeiros da Silva. Assinado: Astolfo Bandeira - Diretor

Castigo Recebido: Suspensão



O presente registro. O Inspetor de aluno, ordena que se torne sem efeito pelo motivo de engano e pelo mesmo não ter culpa.

Portaria N°7 de 9 de janeiro de 1954. O diretor da Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros resolve desligar da matrícula nesta escola, por motivo disciplinar o aluno Arnaldo Medeiros da Silva, N°20. Ass Astolfo Medeiros. Diretor

NOME DO ALUNO: JOSE BELIZÁRIO NEVES (DESLIGADO)

Data:22/2/1953

Falta Cometida: Ausentou-se da escola sem permissão da Diretoria encontrado pelo guarda Francisco Celestino dos Santos nas ruas de Solânea, em desacordo com o art. 5° e item IV do código de disciplina da Escola.

Castigo Recebido: O mesmo foi repreendido pelo sr. Diretor e recolhido por 2 horas no dormitório sobre guarda.

Data: 2/3/1953

Falta Cometida. Castigo Recebido: Portaria n° 12 de 2 de Março de 1953. O sr. Diretor resolve aplicar ao aluno discriminado acima apenas privação de saída da Escola até o dia 31 de Março por desobediência as ordens emanadas do mesmo e consignadas no código disciplinar

Data:24/3/1953

Falta Cometida: Por haver ausentado-se da Escola sem permissão da Diretoria, motivo somente de desobediência, tendo o mesmo ainda infligido o seu dever com o uniforme regular da Escola e usado traje apaisana sem autorização superior, registra-se esta falta de acordo com o código disciplinar e as instruções fornecida deste código art. 5° item IV do capitulo dos deveres dos alunos.

Castigo Recebido: Ficou determinado privação de cinema esta semana, sábado e domingo, para o cumprimento do mesmo confere com o código de disciplina escolar

Observação: Transporte para a página 224.

