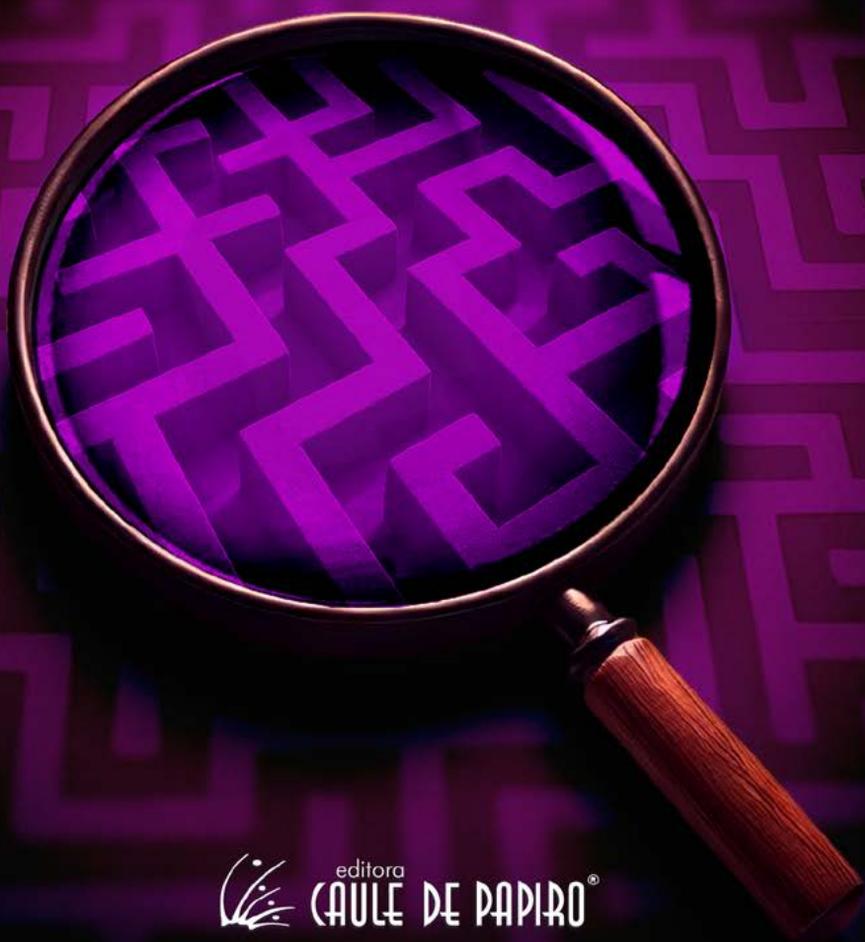


OBSERVATÓRIO  
DAS  
*Heterotopias*

# AS HETEROTOPIAS HISTÓRIAS DE CONTRAESPÇOS

Azemar dos Santos Soares Júnior - Avelino Aldo de Lima Neto  
William Brenno dos Santos Oliveira



editora  
CAULE DE PAPIRO®

# **AS HETEROTOPIAS**

## **HISTÓRIAS DE CONTRAESPÇOS**



# AS HETEROTOPIAS

## HISTÓRIAS DE CONTRAESPACÇOS

Organizadores:

---

Azemar dos Santos Soares Júnior

Avelino Aldo de Lima Neto

William Brenno dos Santos Oliveira



Natal, 2025





©2025. Azemar dos Santos Soares Júnior, Avelino Aldo de Lima Neto, William Brenno dos Santos Oliveira (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei N° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Revisão	<i>Os autores</i>
Capa	<i>José Marinho</i>
Projeto Gráfico e Diagramação	<i>Caule de Papiro</i>

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Bibliotecária/Documentarista:  
Rosa Milena dos Santos - CRB 15/847

---

S676h Soares Júnior, Azemar dos Santos.

As heterotopias: histórias de contraespaços [recurso eletrônico] / Azemar dos Santos Soares Júnior, Avelino Aldo de Lima Neto, William Brenno dos Santos Oliveira (Orgs.). – Natal: Caule de Papiro, 2025.

367 p. : il.

ISBN - 978-65-5477-093-4 (LIVRO VIRTUAL)

1. Filosofia. 2. Espaços - Filosofia. 3. Corpo humano (Filosofia). I. Lima Neto, Avelino Aldo de. II. Oliveira, William Brenno dos Santos. III. Título.

CDU 1

---

Caule de Papiro gráfica e editora  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitumbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil  
Telefone: 84 3218 4626  
[www.cauledepapiro.com.br](http://www.cauledepapiro.com.br)



# Sumário

**Apresentação**..... 8  
*Azemar dos Santos Soares Júnior*  
*Avelino Aldo de Lima Neto*  
*William Brenno dos Santos Oliveira*

## **PARTE I – HETEROTOPIAS DO CORPO**

**“EU SEI O QUE É SER HOMEM DE VERDADE”: VIVÊNCIAS TRANS NO INTERIOR PARAIBANO E A BUSCA PELA MAMOPLASTIA MASCULINIZADORA ..15**

*João Sol Ávila Mendonça*  
*Walber Ferreira da Silva*

**ESTÉTICAS DA (R)EXISTÊNCIA: DIÁLOGOS ENTRE HERBERT DANIEL, NISE DA SILVEIRA E A CORAGEM DA VERDADE..... 44**

*Eulina Souto Dias*  
*Walber Ferreira da Silva*  
*Azemar dos Santos Soares Júnior*

**UM CORPO SEM CORPO: A IMPRENSA PARAIBANA E O CORPO DISCURSIVAMENTE MASSACRADO DE VALDEMARINA ZOMINHO ..... 66**

*Eduardo Sebastião da Silva*  
*Avelino Aldo de Lima Neto*



**UMA MULHER ARREMESSADA SOBRE O ASFALTO: MARIA HELENA CRUZ DE FREITAS E OS DISCURSOS DE VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA PRODUZIDOS SOBRE SEU CORPO MORTO** ..... 90

*Eduardo Sebastião da Silva*

*Avelino Aldo de Lima Neto*

**O CORPO-ARTE DE FRIDA KAHLO: A HETEROTOPIA DO OLHAR** ..... 115

*William Brenno dos Santos Oliveira*

**O GOLPE CONTADO EM CHARGES: OS REGISTROS EM IMAGENS POLÍTICAS DO GOLPE DE 2016 CONTRA A PRESIDENTA DILMA ROUSSEF** ..... 135

*Thiago Alves Moreira Nascimento*

*Azemar dos Santos Soares Júnior*

**UMA BREVE ANÁLISE ACERCA DA MASCULINIDADE NAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS (1889-1940)** ..... 159

*Shairany Palombo Sonntag Giendruczak*

*Renata Yumi Galvão Kaswadi*

**CORPO INCORRIGÍVEL: ADESTRAMENTO E RESISTÊNCIA NAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA E DO RIO GRANDE DO NORTE (1928-1941)** ..... 186

*Chislaine Thuany Vieira Ferreira*

*Laelson Vicente Francisco*

*Luiz Felipe Soares de Lima*

## **PARTE II - HETEROTOPIAS INSTITUCIONAIS**

**“A ESPECTATIVA DO IMENSO AUDITÓRIO FOI COMPLETAMENTE SATISFEITA”: PRÁTICAS EDUCATIVAS E SOCIABILIDADES DO INTELLECTUAL AMARO CAVALCANTE (1874-1881)** ..... 211

*Alanny Paulo Ricardo de Almeida*

*Israel Maria dos Santos Segundo*



**“SER O CUIDADO PELA SAÚDE PÚBLICA O PRIMEIRO DEVER DE UM  
HOMEM DE ESTADO”: O MÉDICO SANITARISTA FLÁVIO MAROJA E OS  
SEU INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO PARA SAÚDE NAS ESCOLAS DA  
PARAÍBA (1931).....233**

*Alanny Paulo Ricardo de Almeida*

*Adolfo Veiller Souza Henriques*

**O IMPACTO DO PABAAE NO ENSINO PRIMÁRIO DE CAICÓ (RIO GRANDE  
DO NORTE) DURANTE AS DÉCADAS DE 1950 E 1960 .....250**

*Ana Vilma de Medeiros Pereira*

*Azemar dos Santos Soares Júnior*

*Paulo Basílio de Alcântara*

**“SANCIONADA REFORMA DO ENSINO”: A DIVULGAÇÃO DA LEI N.  
5.692/1971 NA IMPRENSA NORTE-RIO-GRANDENSE .....280**

*José Evangilmárisson Lopes Leite*

*Azemar dos Santos Soares Júnior*

**A EXPLORAÇÃO FLEXÍVEL DO TRABALHO: O MODELO DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL NA LEI Nº 13.415/2017.....302**

*Wagner de Araújo Rabêlo*

## **DOCUMENTO TRANSCRITO**

**“CHEGOU O CHEFE”: PEÇA TEATRAL ENCENADA NA ESCOLA DE  
APRENDIZES MARINHEIRO DA PARAÍBA.....328**

*Azemar dos Santos Soares Júnior*

*Bruno Barreto Lopes*

*Li Neves da Silva*

**Sobre os autores.....360**



# Apresentação

Azemar dos Santos Soares Júnior

Avelino Aldo de Lima Neto

William Brenno dos Santos Oliveira

## AS HETEROTOPIAS, OS CONTRA-ESPAÇOS

**A**s heterotopias são uma espécie de contra-espacos. São lugares que se opõem aos outros lugares. Uma criação dentro de um espaco que serve para resistir a criação humana primeira. Se a cidade, criada pelos homens para viver em uma possível harmonia, foi pensada como um lugar, dentro dela existe o não-lugar, ou o contra-lugar, lugares reais fora de todos os lugares: o cemitério é um exemplo de um contra-espaco. Espacos outros que “[...] tem por regra justapor em um lugar real vários espacos que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (Foucault, 2013, p. 24). O cemitério, à medida que deu ao corpo morto um caixão, uma sepultura e a possibilidade de se decompor sozinho, também ganhou a partir do século XIX, o distanciamento dos



centros urbanos. Eles passaram a ser construídos nos limites das cidades, longe dos espaços de sociabilidade, pois representavam a infecção, o contágio da doença e a possibilidade da morte do corpo.

As heterotopias são espaços que foram pensados pelo filósofo francês Michel Foucault (2013) como uma construção que possui um sistema de abertura e de fechamento que as isola em relação ao espaço em que está localizada. São lugares que não se entra necessariamente porque se quer, mas porque se é obrigado. É o caso das prisões, dos cemitérios, dos hospitais, dos manicômios, das escolas, dentre outros.

Os exemplos de heterotopias, segundo Michel Foucault (2013), estão relacionados ao espaço, no caso das instituições seculares, ao tempo, a exemplo dos museus, dos arquivos e das bibliotecas que possuíam a vontade de encarcerar todos os tempos, memórias e saberes em um lugar. Uma espécie de espaço fora do tempo por querer domar todos os tempos e fazer o indivíduo sentir “parar o tempo” para viver aquela experiência.

A heterotopia é um lugar sem lugar. Um barco à deriva. Um espaço flutuante com vida própria, fechado em si, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar capaz de conduzir corpos a desbravar espaços. Para Michel Foucault (2013, p. 30) “[...] o navio é a heterotopia por excelência”, ele foi uma espécie de corpo fora da cidade que conduziu corsários a espaços a serem colonizados, um instrumento econômico de uma dada época que permitiu devastar, tomar posse, matar. O navio é um não-lugar. É um contra-espaço. É um dispositivo tecnológico construído para estar fora do convívio social, para levar o corpo humano para outras paragens.

As heterotopias foram pensadas e construídas para controlar o corpo na mesma medida em que deu a ele a possibilidade de



produzir outras heterotopias. Um não-lugar dentro de um lugar. Um exemplo disso é a sepultura cavada dentro do cemitério. Se o cemitério é uma heterotopia por estar fora de um dado lugar habitado, a sepultura é a heterotopia da heterotopia, o não-lugar dentro do não-lugar. O contra-lugar criado pelo corpo, através da astúcia do corpo e voltado exclusivamente para o corpo. As heterotopias enquanto uma proposta conceitual de ordem foucaultiana, tem por interesse o corpo enquanto um não-lugar, ou os espaços pensados para ser o contra-lugar a serviço do corpo que é observado, vigiado, punido, mas que permite que esse corpo seja astuto, imagine, saia do real a partir de um lugar dito real.

As heterotopias são corpos formados por corpos e para corpos. É nesse sentido que este livro reuniu textos frutos de pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias, pesquisas interessadas em estudar não-lugares, heterotopias. O livro surgiu a partir do interesse em reunir e divulgar as diversas formas de pensar os espaços que possui o corpo como interesse de análise: o corpo humano, o corpo instituição, o corpo social, o corpo político, o corpo resistência, o corpo astúcia, o corpo desejado. Se as heterotopias estão ligadas diretamente ao corpo, temas que se relacionam a este, são de interesse de debate nesta coletânea: as escolas, as universidades, os grupos de leitura e estudos, os cemitérios, os hospitais, os manicômios, as prisões, os clubes de mães, as associações de mulheres, os prostíbulos, o teatro e o cinema, as igrejas e seminários, as sociedades secretas, as comunidades de diferenças, os internatos e orfanatos, os museus, as bibliotecas, os arquivos e os diversos lugares de memória, dentre outros. Todos os espaços que de alguma forma aprisionam o corpo, mas que também permite que eles resistam, criem suas táticas e imaginem outros não-lugares dentro das heterotopias.



Após afirmar que o corpo heterotópico é o objeto de interesse desta obra, passamos a apresentar a disposição deste livro. A primeira parte, intitulada “Heterotopias do corpo” possui oito (8) textos, a saber, “‘Eu sei o que é ser homem de verdade’: vivências trans no interior paraibano e a busca pela mamoplastia masculinizadora” de autoria de João Sol Ávila Mendonça e Walber Ferreira da Silva; “Estéticas da (r)existência: diálogos entre Herbert Daniel, Nise da Silveira e a coragem da verdade” escritos por Eulina Souto Dias e Walber Ferreira da Silva; “Um corpo *sem corpo*: a imprensa paraibana e o corpo discursivamente massacrado de Valdemarina Zominho” e “Uma mulher arremessada sobre o asfalto: Maria Helena Cruz de Freitas e os discursos de violência e resistência produzidos sobre seu corpo morto”, ambos, timbrados pela pena de Eduardo Sebastião da Silva e Avelino Aldo de Lima Neto; “O corpo-arte de Frida Kahlo: a heterotopia do olhar”, escrito por William Brenno dos Santos Oliveira; em seguida, “O golpe contado em charges: os registros em imagens políticas do golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff” timbrado por Thiago Alves Moreira Nascimento e Azemar dos Santos Soares Júnior; “Uma breve análise acerca da masculinidade nas Escolas de Aprendizes Marinheiros (1889-1940)” de autoria de Shairany Palombo Sonntag Giendruczak e Renata Yumi Galvão Kaswadi; e, fechando a primeira parte do livro “Corpo incorrigível: adestramento e resistência nas Escolas de Aprendizes Marinheiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte (1928-1941)” por Chrislaine Thuany Vieira Ferreira, Laelson Vicente Francisco e Luiz Felipe Soares de Lima.

A segunda parte do livro, batizada por “Heterotopias Institucionais” possui cinco (5) textos, a saber, “‘A expectativa do imenso auditório foi completamente satisfeita’: práticas educativas e sociabilidades do intelectual Amaro Cavalcante (1874-1881)” de



autoria de Alanny Paulo Ricardo de Almeida e Israel Maria dos Santos Segundo; seguindo do “Ser o cuidado pela saúde pública o primeiro dever de um homem de Estado”: o médico sanitarista Flávio Maroja e os seu investimento na educação para saúde nas escolas da Paraíba (1931)” escritos de Alanny Paulo Ricardo de Almeida e Adolfo Veiller de Souza Henriques; “Das cartas de abc aos métodos de ensino *made in América*: a influência dos EUA através do PABAAE na educação primária de Caicó nas décadas de 1950 e 1960” produzido por Ana Vilma de Medeiros Pereira, Azemar dos Santos Soares Júnior e Paulo Basílio de Alcântara; “Sancionada reforma do ensino: a divulgação da Lei n. 5.692/1971 na imprensa norte-rio-grandense” confeccionados por José Evangilmárisson Lopes Leite e Azemar dos Santos Soares Júnior; por fim, fechando esta seção, o texto de Wagner de Araújo Rabêlo intitulado “A exploração flexível do trabalho: o modelo de formação profissional na lei nº 13.415/2017”.

Fechando esta coletânea é possível fazer a leitura de um documento histórico, produzido no interior da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, uma peça teatral intitulada “Chegou o chefe”, transcrita e apresentada pelos alunos da iniciação científica Bruno Barreto Lopes e Li Neves da Silva, sob a orientação de Azemar Soares Júnior.

Boa leitura!

Natal, 28 de janeiro de 2025.



## Referência

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.



# PARTE I – HETEROTOPIAS DO CORPO



# “EU SEI O QUE É SER HOMEM DE VERDADE”: VIVÊNCIAS TRANS NO INTERIOR PARAIBANO E A BUSCA PELA MAMOPLASTIA MASCULINIZADORA

João Sol Ávila Mendonça

Walber Ferreira da Silva

## INTRODUÇÃO

**E**ste texto é fruto de uma perspectiva interdisciplinar e de muitos discursos que encarnam três corpos masculinos. Somos três representações das masculinidades, sendo um homem trans pan e um homem cis gay que buscaram observar os enunciados presentes na fala de um outro homem trans hétero, sobre suas vivências em suas andanças pelas cidades do interior do estado da Paraíba. Há de se pontuar uma dispersão de discursos que permeiam estes três corpos, dois deles com suas experiências interioranas e o terceiro, vivente na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Há dentre esses três sujeitos, dois pesquisadores com formações distintas. Um pedagogo e um historiador escrevendo sobre um terceiro



corpo, cuja formação da vida se sobrepôs a Academia, sendo esta suprimida pelas necessidades que vamos aqui apresentar. Ambos os pesquisadores são integrantes do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias, cujo escopo é alinhavado em pesquisas com objetos diferentes que problematizam o corpo, este encarnado que andarilha por cidades em que o pertencimento, para alguns, é ausência, quando determinados sujeitos desviam seus corpos da disciplina imposta pela heteronormatividade. Somos nós três, aqui apresentados, sujeitos abjetos<sup>1</sup>.

A partir desta compreensão, este texto é interdisciplinar por *queerizar* a fronteira heterotópica<sup>2</sup> de quem é socialmente aceito e daqueles cujos corpos configuram essa linha dura que enuncia o desprezo às performatividades LGBTs, sobretudo, das pessoas trans<sup>3</sup>. Em um contexto marcado pelo conservadorismo político-religioso, somos vozes dissidentes e polifônicas que não podem se calar diante da ameaça daqueles que nos apontam à marginalização. Como relatam Joana Maria Pedro e Elias Veras (2015), há pouco tempo os silêncios de Clio falavam pela ausência ou invisibilidade das experiências LGBTs. Green (2019) propôs a reflexão sobre esses sujeitos ausentes da historiografia brasileira, pontuando movimentos diaspóricos daqueles que saíam das pequenas cidades para performar com seus corpos outras formas de ser, diferentes daquelas pelas quais se engessavam seus papéis de sexo e gênero

---

1 A partir dos estudos queer, a noção de abjeto, segundo Miskolci (2020) dá sentido àquele que perturba a ordem, bagunça as perspectivas identitárias. Trata-se de um ser que foge do assujeitamento do dispositivo de sexualidade, sendo, portanto, uma ameaça a estabilidade do sistema sexo/gênero que, nos é imposto desde o nascimento.

2 Dialogamos com Foucault (2021) para o entendimento de heterotopia como este não-lugar que rompe com práticas e subjetividades estabelecidas por saberes e poderes.

3 Entende-se por “pessoa trans” um termo guarda-chuva para as identidades inconformes ao gênero atribuído no nascimento, tais como transsexuais, transgêneres, não-binários, travestis, boycetas etc.



a partir de uma heterossexualidade compulsória. Partindo disso, Clio se abriu para “dar” corpo e voz a estes sujeitos do interior. São pessoas que optaram por permanecer em suas pequenas cidades, ou que seus movimentos diaspóricos foram contrários àqueles observados por Green (2019), cujas preferências eram de performar suas desobediências de sexo e gênero nas grandes cidades ou capitais brasileiras. Clio ainda fala pouco sobre sujeitos transmasculinos:

[...] se se fala e se produz muito pouco sobre transgeneridade, fala-se quase nada sobre transmasculinidade. Isso se deve, a recente massificação da possibilidade em viver e se dizer transmasculino, a emergência dessa identificação. Outro fator é quando se fala em transgeneridade, pensa-se logo em mulheres trans inclusive por conta de uma caricaturização do tema em torno de estereótipos no discurso midiático. E também há a cisgeneridade compulsória que entende que a experiência cisgênera como o normal e a trans como excepcional, estranha (Ferreira, 2022, p. 82).

Na perspectiva colocada por Ferreira (2022), a transmasculinidade emergiu na história recentemente, sugerindo que muitos discursos favorecem ao fato de esse acontecimento ser visível e ser dizível<sup>4</sup>, ainda que nos traga mais dúvidas do que certezas. Assim, nos colocamos como colaboradores de novas possibilidades nesse campo de pesquisa cuja historiografia brasileira ainda aborda de

---

4 Se pensarmos em um breve histórico sobre os discursos que fomentam essa dizibilidade da transmasculinidade aqui no Brasil, podemos citar desde a redesignação sexual de João W. Nery de forma clandestina em 1977, passando em 2008 pela regulamentação desse procedimento pelo Ministério da Saúde, sendo ofertado pelo SUS, chegando em 2019 com o STF equiparando a LGBTfobia ao crime de racismo. Existem outros fatos, outros enunciados, outros discursos. Esses citados, são apenas retratos daquilo que fez com que, hoje, seja possível um homem trans falar de si.



forma incipiente, pensando um corpo trans de masculinidade nordestina e interiorana.

Desse encontro de desobedientes de gênero e sexualidade, interseccionando experiências, objetos de pesquisa individuais e do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias do qual fazem parte, surgiu a ideia deste artigo de analisar a história de um homem trans numa perspectiva de suas vivências no interior e sua busca pela cirurgia de mamoplastia masculinizadora. Este procedimento, também conhecido como mastectomia, é uma cirurgia plástica voltada para a saúde e bem-estar de homens trans e pessoas transmasculinas. Tem por intuito retirar o volume mamário (glândulas, gordura e tecido excedente), remodelando as mamas para que obtenham um aspecto mais reto, semelhante à estrutura torácica característica de homens cisgênero. Nesta perspectiva,

[...] as revoluções tecnológicas e culturais do século 20 são fundamentais para apontar possibilidades de remodelar nossos corpos, rompendo com os totalitarismos orgânicos, apontando o caráter ficcional e fragmentado de nossas identidades. Na narrativa ciborgue, o gênero é afastado de qualquer narrativa de origem, de qualquer teleologia. Não por acaso a metáfora do ciborgue me parece tão rica para pensar os corpos de travestis, de mulheres e homens trans, mas diz respeito também aos corpos cisgêneros. A potência analítica do ciborgue retira dos corpos qualquer sobra de naturalidade, fazendo emergir os processos de fabricação, de intervenção (Nascimento, 2021, p. 130).

A professora Letícia Nascimento (2021) afirmou que, apesar da cisgeneronormatividade impor um modelo de corpo a todes, os nossos corpos começam a passar por remodelações com o



crivo das tecnologias e culturas da segunda metade do século 20, sendo assim, corpos ciborgues, porque passam por retoques que não são privilégio de pessoas trans. Retocamos orelhas abanadas, colocamos cabelo nos carecas, aparelhos ortodônticos nos dentes entremelados, cirurgias bariátricas para corpos gordos, homens cis com disfunção erétil tomam Viagra, pessoas com hirsutismo buscam retirar os pelos incômodos. Estes são exemplos de que vivemos uma era dos ciborgues, não sendo, portanto, privilégio das pessoas trans. Dessa maneira, a mamoplastia masculinizadora, é o retoque que muitos homens trans, buscam, resistindo e bagunçando a cisgeneronormatividade.

Tomando de empréstimo as palavras de Simone de Beauvoir (1970), vamos nos tornando ciborgues trans, bichas, sapatonas, cisheteros, mulheres e homens. O que nascem, são corpos que, ao longo de suas trajetórias particulares, vão sendo retocados, uns pelo privilégio da autodeterminação de cada sujeito, garantida pelo CISTema, outros precisam passar pelo aparato do estado, com um poder biopolítico e o seu “véu da naturalidade” que tenta esconder os processos de transformação de nossos corpos, ao longo de nossas existências, autorizando ou não, cirurgias de redesignação de gênero, para aquelas pessoas que não se curvam ao patriarcado e suas normas jurídicas, morais e médicas.

Isto posto, chegamos a Evandro<sup>5</sup>, homem trans, nascido em Campina Grande e com boa parte de suas vivências em cidades menores, como Cubati e Soledade, na Paraíba<sup>6</sup>. As cidades inte-

---

5 Na escrita deste artigo, optamos por preservar a identidade de nosso entrevistado, ainda que ele tenha nos autorizado a falar seu nome. Deixamo-lo fazer uma escolha, dentre pseudônimos apontados por João, mas também, livre por decidir usar outro nome.

6 A cidade de Campina Grande, funciona como um grande centro urbano, para as de pequeno porte que orbitam em sua região. Cidadinos de Cubati ou Soledade, fazem de Campina



rioranas nordestinas, guardam em seus recônditos, a pobreza como cultura e estilística, a seca como forma de ganhar votos ou dinheiro. Seus cidadãos, quando não acolhidos, por negociações do tipo “toma lá dá cá”, ecos do voto de cabresto como dispositivo de poder do início do século XX, são obrigados a realizar grandes ou pequenas diásporas, em busca de um emprego (pela não absorção de sua mão de obra, ao mercado local) ou de viver suas trajetórias, longe do olhar panóptico do patriarcado e seu CISTema. É nesse contexto que Evandro vai fazendo deslocamentos, construindo seu percurso de vida, buscando sua transição de gênero, mudando o seu corpo, por essas cidades por onde passou.

Este texto, antes de ser escrito, teve, primeiro, sua fonte fabricada, a partir da entrevista realizada com o Evandro. Usando a história oral não como um método, mas como uma postura teórica, elaboramos uma fonte histórica, composta por uma polifonia de vozes, e que, de algum modo, a fala dos escritores também se fez presente, através das perguntas feitas ao entrevistado. As memórias do Evandro, aqui recortadas, são observadas pela lente ou método da *análise de discurso* do ponto de vista do filósofo Michel Foucault (2004), observando pelos enunciados, os regimes de verdade que produzem exclusão e opressão a partir do dispositivo de poder da cisgeneronormatividade, durante o seu percurso pelos caminhos que trilhou.

---

---

um entreposto comercial, onde se busca matéria prima, produtos para revenda ou serviços, que as cidades menores não dispõem, produzindo assim, muitos deslocamentos entre esses municípios.



## EVANDRO E SUAS EXPERIÊNCIAS TRANSMASCULINAS (IN)SUBORDINADAS

Não nos interessa falar de uma origem do Evandro, como se isso ajudasse a explicar a sua história. Também não interessa saber se ele foi o primeiro ou o segundo homem trans que viveu nas cidades pelas quais passou. Queremos abrir um ponto de reflexão sobre seus processos, sobre suas transformações, tendo consciência de um futuro em aberto para ele e para todas as pessoas, entre as que escrevem, que são escritas ou leitoras deste texto. Pensar desta forma, nos ajuda a entender que, o que buscamos na fala de Evandro é esta raridade do acontecimento<sup>7</sup>, da transformação deste jovem rapaz de trinta anos. O depoimento dele, transcrito por nós, foi fruto de uma entrevista de cerca de duas horas, realizada virtualmente pelo *Google Meet*, e que tratava de suas experiências com a transexualidade na esfera pessoal, no Sistema Único de Saúde (SUS) e nas cidades em que viveu. As perguntas, de caráter aberto, partiram de uma elaboração prévia traçada em acordo com nossos objetivos; entretanto, questionamentos antes não pensados também surgiram no decorrer da conversa, a partir das histórias e sensações transmitidas pelo entrevistado. O que queremos é compreender os eventos que dão liga aos seus enunciados, estabelecendo conexões que elaboram uma trama histórica da qual possamos começar a problematizá-los.

Dito isto, Evandro, abordando sua adolescência, discorreu:

[...] na adolescência é onde a gente tem mais confusão na mente e aí eu comecei a me perguntar: “Por que

---

7 A compreensão do “acontecimento”, a partir de uma leitura foucaultiana, é a de que ele é incorpóreo. Um atributo, portanto, não está no corpo diretamente, apesar do corpo se mover em um devir, que irrompe, causa uma censura em uma linearidade, dispersando uma ordem discursiva.



eu não estou gostando de uma roupa? Por que eu não estou gostando de um calçado? Por que eu não tô gostando de me olhar no espelho?” E eu contava para meus amigos e eles sabiam mais da questão trans do que eu, inclusive. Eles disseram pra mim: “Eu acho que você é trans”. - e eu: “Não!” [...] porque eu não gostava, eu achava errado, de tanto a gente ter exemplos diferentes, exemplos masculino e feminino, eu achava que ser trans era coisa de mulher trans, não existia homem trans e que se eu era uma mulher, performava o gênero feminino e eu gostava de mulher, eu era só lésbica, pronto. Só que eu fiquei com aquela questão na cabeça, eu fui pesquisar e “eu não sou isso”, “isso não é pra mim”, “isso é errado”.

No enunciado do entrevistado, há uma irregularidade discursiva que salta aos seus olhos, bem como de todo adolescente que começa a perceber em seu corpo essa vontade de irromper, que percebe um elemento transgressor dentro de si, dos limites naturais, da classificação, da lei, da religião, de uma ordem heteronormativa. Esta presença transgressora é verbalizada quando ele questiona signos construídos para o feminino, cujo corpo expurga pela estranheza do contato de um vestido ou de um salto alto com o que ele construiu para seu corpo masculino. É este questionar a si que leva ao sujeito o ato da descontinuidade. Mais adiante em sua fala, ele diz “[...] e eu contava aos meus amigos”, corroborando ao que Foucault (2014) coloca quando diz que somos a sociedade do confessionário, porque esse desejo de dizer ao outro sobre si, é uma maneira de se colocar no mundo, de se perceber e construir, singularmente, um pertencimento ao coletivo. Apesar do ato confessional ser uma regularidade e, portanto, se repita, Evandro transgrediu a uma ordem imposta ao seu corpo, que apareceu como uma formação discursiva que vem a ele a partir do sentimento de culpa, quando ele diz que “[...] isso não é pra mim”.



Neste pequeno período que nos foi relatado, havia além da culpa, discursos que nos ensinam desde a tenra infância, a partir da religião ocidental, que devemos nos conformar em nossos corpos, e assim disciplinar essa inquietação para sermos docilizados pelas instituições pelas quais passamos. Suas experiências, neste fragmento apresentado, demonstram atravessamentos de uma masculinidade hegemônica da região em que ele cresceu, que determinava um interdito para o seu corpo. Nada daquilo que, de lampejos, aparecia em seu pensamento, poderia ser verbalizado, inclusive para as pessoas mais próximas dele.

A partir das experiências e pré-condições materiais, nosso entrevistado colocou que seus amigos sabiam mais sobre a transgeneridade do que ele próprio. Ele expôs em sua fala que, talvez, daquilo que debatiam, seja algo muito distante para si, tanto que disse “[...] eu achava que ser trans era coisa de mulher trans”. De alguma maneira, Evandro nos informou que Cubati, a cidade onde ele passou boa parte de sua adolescência e juventude, é atravessada por uma dispersão de discursos repressivos e que interditam corpos transmasculinos. Há, inclusive, poucos homens trans em detrimento de homens gays ou mulheres lésbicas. Aqui cabe uma indagação: se há um interdito para os corpos e práticas transmasculinas, de onde os amigos do Evandro conseguem mais informações que ele? A hipótese é que os pequenos movimentos diaspóricos que ele fez ao chegar da vida adulta também sejam frequentes para os seus amigos.

É nesses movimentos que ocorrem as trocas culturais que atingem nossas subjetividades e, conseqüentemente, os nossos corpos. É necessário decolonizar os corpos transmasculinos, porque suas corporificações possuem especificidades locais que fazem destes corpos distintos, a depender da região que ocupam. Aqui,



estamos falando do interior da Paraíba. Dito de outra forma, é improdutivo comparar as idiosincrasias dos corpos transmasculinizados interioranos e nordestinos, daqueles que foram moldados nos grandes centros urbanos, ou mesmo em regiões onde a cultura de massa e o capitalismo são mais capilarizados. Segundo Alexandre Peixe e Fábio Morelli (2018), as noções de masculinidade são flexíveis e variam de acordo com alguns importantes marcadores: localidade, classe social, geração, escolaridade e orientação sexual; questões que pudemos observar durante a entrevista.

O município de Cubati, onde Evandro passou boa parte de sua vida, localizado na microrregião do Curimataú paraibano, possui cerca de oito mil habitantes e é conhecido como a cidade do *motocross*, por realizar uma etapa de um circuito em nível de Nordeste. Este esporte é praticado majoritariamente por homens, ao menos nesta cidade. Desde a infância, os meninos são educados a ser “grauzers”, como costumam chamar os rapazes que usam suas motocicletas para empinar a roda da frente, como se estivessem inconscientemente levantando seus membros rígidos. Quando crianças, os meninos empinam suas bicicletas; com o passar dos anos, adquirindo suas motos, eles ostentam essa prática dentro da cidade, convidando seus parceiros para “dar um grau”. Ao passarem por um citadino na calçada, os rapazes erguem seus meios de transporte pelo guidão, empunhando sua força e poder masculino simbolicamente, ostentando seu falo ao empinar sua moto. Nesta mesma cidade, só na pequena área urbana, há cerca de 6 quadras cobertas, ditas poliesportivas, no entanto, a modalidade esportiva do futsal, é a que predomina com o uso desses espaços e em sua grande maioria por homens.

Se neste interior paraibano que ensina meninos a serem “grauzers” e a jogar futebol, bem como a sonhar com a profissionalização



destes esportes, as nossas (sobre)vivências gays e transmasculinas são carregadas de inventividade e dinamismo para fugir desse engessamento dos corpos, haja visto que, em nosso Nordeste, há uma produção de masculinidades hegemônicas<sup>8</sup> (Connell; Messerschmidt, 2013), e estas impõem um modelo de ser homem, pelo qual os três rapazes presentes neste texto, não se curvam. Evandro possui as características de uma masculinidade insubordinada. Os autores que apresentam o conceito, também colocam a transitoriedade dessa hegemonia. Há de se pensar que, se existe uma cultura presente nos discursos interioranos ditando regras de como se deve ser homem, conseqüentemente vão existir as masculinidades subalternizadas e aquelas que escapam à norma, que não aceitam esta disciplina para suas corporeidades.

Ainda que Evandro não fizesse parte do movimento grauzero, característico da masculinidade hegemônica local, as práticas culturais, os discursos presentes nas práticas educativas da sexualidade e as correlações de força existentes, fizeram de seu corpo uma máquina de guerra<sup>9</sup> (Deleuze; Guattari, 2013), lutando contra os discursos que tentavam deslegitimar a pluralidade de suas experiências transmasculinas. As singularidades espaciais da cidade de Cubati se apequenaram diante das táticas insurgentes do Evandro para que ele pudesse emergir. Afinal, nas palavras dele, “[...] eu sei o que é ser homem de verdade”.

---

8 Segundo os autores, a masculinidade hegemônica é um conjunto de práticas, que favoreceu a continuação da dominação masculina sobre as mulheres, perpetuando ou legitimando normas para este poder. Essa dominação não significa que o uso da violência seja usada, significa que os discursos que a sustentam, estão dispersos na cultura e nas instituições.

9 Aqui faço referência ao conceito criado por Deleuze e Guattari, que pensam os corpos não com um caráter belicoso, mas como corpos criativos, combatendo um poder biopolítico que age sobre os sujeitos, tentando engessá-los para um melhor controle. Para os autores, a máquina de guerra é nômade, reflete a inquietude daquele que não se assujeita.



O Evandro que conhecemos, sob nossos juízos de valor, é um homem corajoso que compreende a sua própria estética da existência. Ele desloca-se, não permanece o mesmo, é nômade entre os territórios por onde anda, mas também é um nômade em seu próprio corpo - máquina de guerra. Esse olhar ético de si e do outro também operou discursos para si, fazendo-lhe perceber a importância da amizade como modo de vida para a constituição de sua transmasculinidade. Foram seus amigos que o informaram de que ele poderia ser trans. Era aos seus amigos que ele recorria quando algo lhe tirava o controle. Foi para os amigos que, a partir de um dispositivo da confissão, ele trouxe em primeira mão a informação de sua decisão de começar o Processo Transexualizador. Vejamos, a seguir, alguns dos desdobramentos da história de Evandro.

## O PROCESSO TRANSEXUALIZADOR: DE LÉSBICA A MACHO (?)

Começaremos esta seção por questionar o termo “Processo Transexualizador”, antes que qualquer apresentação de seu conteúdo seja feita. Se o sufixo “dor” indica valor agentivo, como é um processo que transsexualiza? É possível transsexualizar alguém? E, caso for, quem opera a transsexualização de um indivíduo? Se é um processo, ele tem fim ou é renovável? A conversa com Evandro e as leituras que realizamos nos levam a crer que diferentes instituições e discursos, principalmente relacionados à medicina, são capazes de pedagogizar o que é um corpo transexual e articular novas noções de normalidade aplicáveis aos anômalos. Assim, os corpos desviantes do sexo são transformados em transexuais, num processo que transsexualiza a dor do anormal, nomeia (e, portanto, cria) os requisitos para ser um trans verdadeiro. As discussões que



se seguem, são uma materialização do processo transexualizador no interior paraibano.

No Brasil, como forma de melhor atender às demandas da comunidade LGBTQ+, dispomos de uma Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais desde 2011. O Processo Transexualizador (PT), que hoje integra essa Política Nacional, foi instituído no SUS através da Portaria GM/MS n. 1.707, já em agosto de 2008. Ele tem por fim a prestação de serviços de saúde específicos às pessoas que desejam a transição de gênero, regulamentando diretrizes de assistência e normas para habilitação. Desde sua criação já sofreu algumas redefinições, e foi apenas a partir do ano de 2013 que passou a comportar corpos transmasculinos. O PT é baseado em um atendimento multiprofissional e interdisciplinar, visando a atenção integral à saúde da pessoa trans.

Conforme o filósofo transsexual Paul Preciado (2017), existe uma arquitetura política do corpo construída através de tecnologias de gênero, sendo impossível definir os limites entre o corpo natural e o corpo tecnológico. Partindo da noção de contrassexualidade<sup>10</sup>, ele se interessa por investigar como as tecnologias de gênero produzem um corpo. Essas tecnologias vão desde as mais comuns, como nossas vestimentas, até as mais elaboradas no campo da cirurgia plástica. Para ele, uma tecnologia não necessariamente modifica uma natureza dada; ela pode, na realidade, produzir sua própria natureza. É apoiado nesse pensamento que Preciado elabora o conceito de **produção prostética do gênero** para tratar dos processos tecnológicos realizados nos corpos com a intenção

---

10 Crítica sistemática à natureza do sexo e à diferenciação entre sexo e gênero através da noção de que somos corpos capazes de se significar de diferentes maneiras e desenvolver práticas de subversão às normas sexuais.



de produzir o que são homens e mulheres. Nessa perspectiva, a mamoplastia masculinizadora tem efeito de produção prostética da masculinidade em homens trans, podendo ser entendida, concebida, sentida e vivida de formas diferentes, com múltiplos significados pessoais e sociais.

Apesar da teoria *queer* presente no texto de Preciado ser uma corrente que defende essa multiplicidade de formas de se viver os processos de modificação corporal, não implicando em ligações diretas com a construção do gênero de um indivíduo, esse pensamento nem sempre está difundido entre todos os campos, principalmente naqueles da área da saúde. Para Eliane Santos (2022), uma grande marca das lutas transexuais no nosso século tem sido a despatologização da transexualidade, no entanto, ainda percebemos os resquícios de anos de violência com a comunidade trans (disfarçados de atenção da medicina) que vêm desde a concepção dessa “condição”.

Segundo Harry Benjamin (1966), sexólogo alemão que publicou os primeiros critérios diagnósticos do “transexualismo”, um “transexual feminino” seria uma mulher com convicção de ser um homem. Como sintomas, existiria a rejeição ao seu corpo “feminino”, em especial dos seios, e o desejo por manter relações sexuais e afetivas com outras mulheres sendo percebida como homem. Era imprescindível ao diagnóstico que a vontade de se tornar um homem trouxesse sofrimento àquele transexual e que ela não aceitasse de forma alguma a suposta impossibilidade de concretizar sua demanda. Benjamin (1966) ainda afirma que deveria haver repulsa pela própria genitália, mesmo que nunca se concretizasse uma cirurgia para modificá-la.

No ano de 2019, após muitos embates da militância trans em prol da sua humanização, a Organização Mundial de Saúde (OMS)



retirou a transexualidade do rol de doenças mentais, onde era identificada como “Transtorno da identidade sexual”<sup>11</sup>, e transferiu para a categoria de “Condições relacionadas à saúde sexual” sob a classificação de “Incongruência de gênero” (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Por mais que pareça uma mera troca de palavras, a escolha lexical representa mudanças paradigmáticas sobre o entendimento do que é ser trans, fugindo da ideia de um transtorno de identidade tratável em consultório. É uma alteração do discurso médico com intenção de mudanças na pedagogia que nos ensina a observar esses corpos. Contudo, o novo posicionamento da OMS é muito recente, e várias pessoas ainda não puderam sentir uma verdadeira reverberação.

Evandro, ao reconstruir seu corpo, recorreu à mamoplastia masculinizadora do PT. A vontade de realizar a cirurgia veio como forma de sanar os incômodos com os próprios seios, sentidos após a transição de gênero. A assistência pelo PT, na prática, continua a acontecer através de um diagnóstico patologizante previsto normativamente, mesmo não existindo um consenso acerca do que torna uma pessoa trans em nossa sociedade. O relato é de que foi exigido um diagnóstico de transexualidade contendo indicação para a mamoplastia, e este deveria ser feito por um psicólogo ou psiquiatra. A primeira tentativa de conseguir atestar o seu desejo foi através de uma consulta com o psiquiatra do ambulatório trans de Campina Grande:

[...] quando eu fui falar com ele, ele disse que não ia me dar o laudo porque havia pessoas que precisavam mais do que eu. Como é que uma pessoa que não

---

11 Sob o código F64, a 10ª revisão da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), define o Transtorno da identidade sexual como o desejo de realizar intervenções no corpo a fim de viver e ser aceito como alguém do sexo oposto.



me conhece diz que eu não preciso?! Qual o critério que ela tá usando pra avaliar a minha necessidade?

Se os critérios de Harry Benjamin (1966) estão ultrapassados para a área da saúde, o que podemos usar para definir quem é trans ou não? Ou quem precisa da cirurgia? Existe, objetivamente, uma forma de dizer quais motivos são mais ou menos válidos para a realização de uma cirurgia? O sofrimento precisa sempre ser posto em questão quando falamos de vidas transmasculinas? Existe, por acaso, uma conceituação da transmasculinidade que possa fugir do sofrer?

Para o psicólogo e transativista João W. Nery<sup>12</sup>, ser trans é apenas mais uma das variadas formas de expressão humana e não possui qualquer traço natural, biológico ou genético, muito menos um caráter universal de definição. Em conformidade com os pensamentos *queer*, ele considera que as pessoas trans são agenciadoras de suas próprias transexualidades e das causas para elas, o que significaria dizer, no caso analisado, que o sofrimento não pode ser tido como único medidor a se considerar na escolha por realizar a cirurgia de retirada das mamas. Todavia a opção por fazer do sofrimento um imperativo que rege as vidas transmasculinas viabiliza certos discursos médicos de patologização e descrença da capacidade das transidentidades de tomar decisões acerca de si. Nery (*ibidem*) pontua que existe uma retirada da autonomia sobre o corpo e a criação da obrigatoriedade de submissão a protocolos discutíveis que são baseados na normalidade cisgênera e em estereótipos sexistas de masculinidade e feminilidade.

---

12 Palestra apresentada durante o 7º Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias, em novembro de 2014.



É interessante assinalar que a tipificação de uma incongruência de gênero é fruto de questões que interessam à cisgeneridade, não às pessoas trans. Como nos coloca a transfeminista Viviane Vergueiro (2016), a cisgeneridade representa seu próprio referencial de normalidade do corpo sobre o qual os gêneros devem ser constituídos. Assim, “cisgênero”, longe de ser uma identidade, é uma forma de se referir ao “normal” sem que exista um fundo de superioridade ou naturalidade em relação à transgeneridade. É uma proposição teórico-reflexiva-analítica.

Nesta perspectiva, trazemos outro recorte da fala de nosso entrevistado, quando ele aborda uma época anterior ao PT e os procedimentos necessários para a aquisição de um laudo que o autorizasse a receber os fármacos que ele desejava implantar em seu corpo, distribuídos pelo SUS. Ao passar pela instituição hospitalar, Evandro deveria ser submetido a sessões com uma psicóloga. Sobre isto, ele fala:

[...] a psicóloga acho que mais me traumatizou do que me ajudou. Ela entendeu que eu estava agora performando um homem, que eu agora era um homem trans, que eu me identificava com um homem trans, só que ela era muito machista. Ela queria que eu fosse a imagem do homem machista que tem na sociedade. Ela não me permitia andar com meus amigos LGBT, porque a sociedade iria me ver como uma mulher lésbica. Ela dizia que eu deveria cortar essas relações. Em casa, ela dizia que eu não podia lavar a louça, que eu não podia varrer a casa, que eu não podia lavar banheiro, porque isso era trabalho de mulher e eu não queria ser homem? Quero! Então você não pode fazer isso, porque isso é coisa de mulher.

A psicóloga da história do Evandro prestava serviços em mais de uma repartição pública. Sua prática era orientada para fazer de



seu saber-poder, um microfascismo pronto para exterminar corpos que desobedecessem ao patriarcado e a dispersão de discursos que por ele operava. Outras pessoas de percursos insubordinados e trajetórias desobedientes de gênero e sexualidade, em conversas com Evandro, relatam que também percebiam os discursos enviesados da retórica da psicóloga, que misturavam o conhecimento acadêmico às práticas educativas da sexualidade. Marcadamente, percebemos uma tendência moralizante e determinações que beiravam o assédio moral e institucional. Dito de outra forma, o dispositivo de sexualidade imperava nos enunciados da profissional, não sendo exclusividade do interdito apenas para o corpo do Evandro, mas para todos que desafiavam a cisnormatividade.

Ao final e ao cabo, ela era outra vítima do *cistema* e da masculinidade hegemônica que falava através de suas práticas educativas da sexualidade. Os microfascismos que ela praticava com Evandro, traziam em seus enunciados o poder de nos nomear pela ameaça à heteronormatividade compulsória e à masculinidade hegemônica, cuja bandeira ela levantava. Acreditamos que seu inconformismo com esses corpos se dava pelo fato de eles não se sujeitarem à “carteirada” que ela costumava dar com o seu diploma de bacharel em Psicologia. A desobediência de Evandro, era uma resistência ou mesmo tática para burlar a determinação em continuar a praticar os afazeres “de mulher”, foi a censura emergente deste enunciado que pretendia repetir um discurso de demarcação do lugar do homem e da mulher. Além disso, a orientação lgbtfóbica da psicóloga informava que o corpo de Evandro, não sendo o preterido pela cisheteronorma, ao menos legitimasse o lugar de “homem” e reforçasse os estereótipos do binarismo de gênero construídos historicamente.



Um outro ponto a destacar sobre a psicóloga é a sua tentativa fascista de isolar um homem trans de sua rede de apoio. Para a psicóloga, esse grupo de pessoas insubordinadas do qual Evandro fazia parte, desobedientes dos marcadores de gênero e sexualidade, eram uma ameaça que ele precisava cortar. Ela, assim como tantas outras pessoas lgbtfóbicas, preferem que esse arranjo relacional - a amizade - seja desbaratada, desmanchada, para assim facilitar o controle de nossos corpos insurgentes.

Evandro desobedeceu a este poder institucionalizado que o colocava na margem: por ser nômade, por ser um corpo que se transforma a si (mas aos outros também), que colaborava com suas práticas educativas para o respeito. Ele impunha ao outro o chamamento pelo pronome masculino como manobra para continuar vivendo. Sua desobediência ensinava às bichas e às sapatonas com quem andava que boycetas também eram sujeitos possíveis e existentes em Cubati. Seu sofrimento psíquico foi o preço que pagou para pedagogizar pessoas sem nenhum letramento para a diversidade, sobretudo aquelas que o atenderam no hospital local. Assim, nos lembramos que ainda existe um longo percurso de rompimento com os discursos que constroem o homem do interior paraibano. Reside esperança em masculinidades como as dos homens trans, que alinhavam novos retalhos para as formas de ser homem.

O gênero só existe na prática, na experiência e sua realização se dá mediante reiteraões cujos conteúdos são interpretações sobre o masculino e o feminino, em um jogo, muitas vezes contraditório e escorregadio, estabelecido com as normas de gênero (Santos, 2022, p. 23).



Por isso foi importante, por parte de nosso entrevistado, o reconhecimento de diversas questões sobre suas práticas de gênero, colocando que existem reforços e quebras com o ideal de masculino que ele já conhece. Violências de gênero semelhantes às infligidas em nosso entrevistado também foram feitas por ele em outras ocasiões, completando o ciclo que as perpetuam. A exemplo, quando Evandro nos fala de suas visões de mundo machistas:

[...] a questão de me defender, de defender a minha esposa... E eu me lembrei de uma questão que homens trans que vivem principalmente num contexto aqui do Nordeste, da Paraíba e tal, reproduzem muito o machismo. Eu reproduzia muito o machismo quando eu cheguei em Santa Rita. [...] A gente quer tanto ser aceito, a gente quer tanto ser inserido, a gente quer tanto que ninguém tenha preconceito com a gente, que a gente reproduz esse machismo.

O que ele chama de reprodução do machismo também pode ser interpretado como uma tentativa de aproximação da masculinidade hegemônica específica do Nordeste brasileiro, uma tática de resistência que lhe dá mais passabilidade para ser percebido como homem nos espaços. Durval Albuquerque Júnior (2013) explicou que a definição antropológica do homem nordestino acontece em meados dos anos 1920 e 1930, quando ocorre um forte empreendimento intelectual em criar a regionalidade nordestina e enaltecer as raízes que uniam e fortaleciam seus estados. Nessa discussão, o homem do Nordeste seria aquele que marcadamente se situa na contramão do mundo moderno e da feminilização da sociedade, escolhendo a preservação da virilidade, do patriarcado e de valores conservadores. Podemos ver, pois, que a inserção na categoria homem passa por práticas de gênero diversas e controversas para



Evandro, que tem uma compreensão de masculinidade destoante da esperada sócio historicamente.

A invenção discursiva do homem nordestino também corroborou para que o acesso ao PT fosse difícil para nosso entrevistado, um homem fora do esperado no sistema de saúde paraibano. Ele nos contou que, num primeiro momento, buscou um hospital público em Cubati para acompanhamento endocrinológico, mas lhe foram negados os cuidados necessários a um homem trans que deseja a terapia hormonal com testosterona. Isso o fez optar pela hormonização clandestina com “Durateston”, medicamento conhecido entre os transmasculinos. A situação mudou em 2018, quando teve acesso a um ambulatório trans pela primeira vez.

Nesse novo cenário, ele alega ter se sentido muito mais acolhido e ouvido (em detrimento do psiquiatra), fato que ele relaciona à composição de pessoal ambulatorial ser repleta de LGBTs. Também podemos interpretar que esse acolhimento não provém somente de um sentido de comunidade, mas de uma pedagogia pensada para treinar a equipe. De maneira sensata, a portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013, regulamenta que os espaços de atenção especializada a pessoas trans precisam respeitar as identidades trans para estarem habilitados à prestação dos serviços, sob constante vigia e avaliação de entidades superiores (Brasil, 2013).

Dentre as tecnologias de gênero operáveis em homens trans no PT, Evandro recorreu à terapia hormonal e à mamoplastia masculinizadora como forma de “igualar” e “moldar” seu corpo ao que havia em sua mente, como nos explicou. A cirurgia nos intrusos<sup>13</sup> foi a realização de um grande sonho, batalhado durante quase seis anos. Para conhecimento, a imagem que apresentaremos

---

13 Evandro se refere aos seios como “intrusos” durante a entrevista. Tal termo faz parte do cotidiano de transmasculines, sendo de comum utilização por quem sente repulsa pela região.



abaixo foi retirada da normativa do PT. Ela determina requisitos para conseguir o procedimento, conforme apresentado:

### Quadro I – Procedimento para mastectomia simples bilateral em usuária sob processo transexualizador

Procedimento:	04.10.01.019-7 - Mastectomia simples bilateral em usuária sob processo transexualizador
Descrição:	Procedimento cirúrgico que consiste na ressecção de ambas as mamas com reposicionamento do complexo aréolo mamilar.
Complexidade:	AC - Alta Complexidade
Modalidade:	02 - Hospitalar
Instrumento de Registro:	03 - AIH (Proc. Principal)
Tipo de Financiamento:	04 - Fundo de Ações Estratégicas e Compensação (FAEC)
Valor Hospitalar SP:	R\$ 284,93
Valor Hospitalar SH:	R\$ 524,96
Valor Hospitalar Total:	R\$ 809,89
Atributo Complementar:	001 - Inclui valor da anestesia, 004 - Admite permanência à maior
Sexo:	feminino
Idade Mínima:	21 Ano(s)
Idade Máxima:	75 Ano(s)
Quantidade Máxima:	01
Media Permanência:	03
Pontos:	250
Especialidade do Leito:	01 - Cirúrgico
CBO:	225235, 225250, 225255
CID:	F64.0
Serviço / Classificação:	153/002 - (Serviço de Atenção Especializada no Processo Transexualizador). Cirurgia e Acompanhamento pré e pós-operatório.
Habilitação:	30.01 - Unidade de Atenção Especializada no Processo Transexualizador 30.03 - Atenção Especializada no Processo Transexualizador realizando cirurgias e acompanhamento pré e pós - operatório.

Fonte: (Brasil, 2013).

Analisando o quadro, podemos observar que o documento carrega, em si, uma marca de transfobia, pois se refere ao transmasculino como “usuária”. É de se notar a prevalência pelo entendimento científico de **sexo** (aqui, biológico e natural), que inclui um homem trans junto a uma mulher cis dentro da categoria “feminino”, apesar de todo o PT presumir a masculinidade enquanto **gênero** para garantir o direito à transição. Assim, não é de surpreender que a tabela inclua o código F64.0,



que representa o Transexualismo, presente na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). Por definição do documento da Organização Mundial de Saúde (2017), a transexualidade é uma doença (transexualismo) caracterizada pelo desejo de ser aceito e viver como um membro do sexo oposto, cujo diagnóstico só pode ser feito se os sintomas persistirem por, no mínimo, dois anos, e não houver traços de outros transtornos de identidade ou de condição intersexual<sup>14</sup>. Essa conceituação, além de corroborar com as ideias estigmatizantes de Benjamin (1966), está desatualizada de acordo com a própria OMS, como já expomos anteriormente. No entanto, foi essa tabela, com suas problemáticas, que guiou a jornada de Evandro para conseguir a retirada dos intrusos.

Ele nos relatou que deu início ao processo no ambulatório de Campina Grande, mas finalizou no de João Pessoa. Foi necessário apresentar vários exames de checagem da saúde e laudos de psicólogo e endocrinologista, com a comprovação de que estava a mais de dois anos em acompanhamento no ambulatório trans, para que pudesse estar na fila da tão esperada mastectomia.

A escolha pelo procedimento, como mostra o trecho a seguir, veio de um incômodo antigo de Evandro com seu peitoral, presente desde que começou a transição.

[...] ter o peito, ter os intrusos, pra mim sempre foi uma coisa que me aproximava muito do corpo feminino, sabe? Nunca senti isso com a região genital, nunca me importei, mas com o peito eu me importava muito porque eu usava faixa, eu usava fita, eu só usava roupa preta.

---

14 Entende-se por intersexo o indivíduo com características sexuais naturais que não se encaixam nas noções de normalidade para o sexo masculino nem feminino.



Nesse depoimento, ele aponta algumas das tecnologias que utilizou para construir sua ficção de peitoral, aprendidas pelas práticas de outros homens trans que vieram antes dele. Ao mesmo tempo, reafirma uma masculinidade independente do pênis, rompendo com o que é esperado para alguém que se coloca na sociedade enquanto homem. Essa é uma perspectiva que inscreve a transmasculinidade num eixo de deserção e, ao mesmo tempo, aproximação dos estereótipos de homens cis. Evandro não desejava o pênis, porém sonhava com o peito reto. Ambos são pontos do dimorfismo sexual humano, mas que cabem de formas diferentes no gênero construído por ele. Paul Preciado (2017) explica que a noção de gênero enquanto uma prótese, uma paródia da normalidade e não uma mera tentativa de imitação, é capaz de nos abrir para novas produções de corpo em que não existem limites entre o natural e o tecnológico. A partir do momento que um homem trans é inserido na cultura transmasculina e ensinado sobre seus signos, a faixa que ele utiliza para comprimir os “intrusos” é tão parte de seu sexo quanto ele queira. Também, as cicatrizes da mamoplastia são naturalmente forjadas pelo corpo em resposta à cirurgia, conferindo a esse peito características que são próprias de um outro ser. Como diz João Nery (2018, p. 401):

[...] nós, transmasculinos, habitamos um ‘entre lugar’: ao reivindicarmos e ressignificarmos as masculinidades, somos entendidos como aspirantes a privilégios machistas; por outro lado, não temos nossas masculinidades reconhecidas. Nossos corpos são lidos como estupráveis e seguem marcados pela tutela e controle, que caracterizam a opressão da sociedade com os corpos das mulheres.

A biopolítica que marca o corpo do transmasculino é justamente essa que o coloca em um “entre lugar”: por vezes um doente



de transexualismo, em outras um incongruente de gênero; ora muito macho e camuflado, ora questionado sobre sua capacidade de ser homem. É assim que, ao longo de sua descoberta da transexualidade e produção de si, Evandro vem desestabilizando verdades sobre o homem nordestino e (re)inventando a masculinidade que faz sentido para ele: sem intrusos e com sorrisos<sup>15</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos originados neste estudo demonstram a complexidade e a diversidade das experiências de um homem trans no contexto do interior da Paraíba. Ao analisar as narrativas e vivências compartilhadas por Evandro, ficou evidente que o processo de construção da identidade de gênero e de busca por reconhecimento social é influenciado por uma série de fatores, incluindo o contexto socioeconômico, cultural, político e histórico. Além disso, a interseção de diferentes disciplinas revelou novas perspectivas para compreender a transmasculinidade e as implicações do Processo Transexualizador enquanto dispositivo que regula seus corpos. A relevância desta pesquisa, talvez se dê, por colaborar para a construção de práticas coletivas (a amizade como modo de vida) de enfrentamento aos microfascismos diários e as muitas tentativas de colonização de nossos corpos, independente das masculinidades não-hegemônicas que possamos assumir.

É essencial cultivar espaços que reverberem as vozes transviadas, especialmente aquelas que vivem em áreas menos acessadas

---

15 A técnica utilizada na mamoplastia masculinizadora de Evandro é conhecida como “sorriso” por conta do formato que tomam as cicatrizes de incisão. Os “sorrisos” então tomam sentidos múltiplos que abarcam a cirurgia, a felicidade relatada por ter transicionado e a fuga da virilidade através do riso.



pelas grandes mídias, para que suas histórias não pareçam silenciadas. Através da pesquisa interdisciplinar e da conversa entre diferentes áreas do conhecimento, podemos ampliar nosso entendimento sobre questões de gênero e sexualidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais aberta à pluralidade e respeitosa com a diversidade humana. Quantos Evandros não existem nas pequenas cidades nordestinas, cujo direito à autodeterminação de seus corpos, não passa de retórica vazia de um aparato biopolítico, vencendo-os pelo cansaço a espera de uma mamoplastia masculinizadora, para continuarem zombando daqueles que se acham filhos únicos da natureza?

Esta pergunta retórica, não fecha o tema, mas abraça a ideia deste estudo servir como ponto de partida para mais reflexões de interseção entre a transmasculinidade, o corpo, e a cultura do interior do Nordeste brasileiro. Acreditamos que outros “Evandros”, assim como o destas linhas, devem possuir o direito de transexualizar a si mesmos com menos burocracias moralizantes do Estado, para que as intervenções em seus corpos, assim como as dos ciborgues cisgêneros, não necessitem do consentimento do saber médico nem do poder biopolítico. Evandro é trânsito, é movimento: não se deixa abater pelos caminhos precários da transfobia que tentam impedir as diásporas de sua corporeidade.



## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: a invenção do “falo”** — uma história do gênero masculino (1920-1940). 2ª ed. São Paulo: Intermédios, 2013.

BENJAMIN, Harry. **The Transsexual Phenomenon**. Nova Iorque: The Julian Press, 1966.

BRASIL. **Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013**. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no SUS. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803\\_19\\_11\\_2013.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html). Acesso em: 15 abr. 2024.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello et al. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao terceiro poder. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 21, ed. 1, p. 43-56, Abril 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CONNELL, ROBERT W.; MESSERSCHIMIDT, JAMES W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2013, vol.21, n.01, pp.241-282. ISSN 1806-9584. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-026x2013000100014&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-026x2013000100014&script=sci_abstract). Acesso em: 30 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Transexualidade não é transtorno mental, oficializa OMS**. 2019. Disponível em: <https://despatologizacao.cfp.org.br/transexualidade-nao-e-transtorno-mental-oficializa-oms/#:~:text=Pela%20nova%20edi%C3%A7%C3%A3o%20da%20CID,como%20%E2%80%9Cincongru%C3%Aancia%20de%20g%C3%AAnero%E2%80%9D..> Acesso em: 25 abr. 2024.

DELEUZE, Gilles *et al.* **Mil platôs**: Vol. 5. [S. l.]: 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. ISBN 8515013592.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.



- FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: N-1, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso nos Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021
- NERY, João W. Transmasculinos: invisibilidade e luta. In: GREEN, James N. (org.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 393-404.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2017.
- PEDRO, Joana Maria; VERAS, Elias Ferreira. **Os silêncios de Clio: escrita da história e (in)visibilidade das homossexualidades no Brasil**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 90-109, 2015. DOI: 10.5965/2175180306132014090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306132014090>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- PEIXE, Alexandre; MORELLI, Fábio. “Homens do futuro”: o movimento de homens trans no Brasil sob o olhar de Xande Peixe. In: GREEN, James N. (org.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 393-404.
- PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrasexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: N-1 edições, 2017.
- SANTOS, Eliane Vasconcelos. **O processo transexualizador no Sistema Único de Saúde**. 2022. 130 p. Tese, (doutorado) - Instituto Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2022.



SOUSA NETO, Miguel Rodrigues de et al. **História e teoria queer**. 1º ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L. (orgs.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249-270.



# ESTÉTICAS DA (R)EXISTÊNCIA: DIÁLOGOS ENTRE HERBERT DANIEL, NISE DA SILVEIRA E A CORAGEM DA VERDADE

Eulina Souto Dias

Walber Ferreira da Silva

Azemar dos Santos Soares Júnior

**E**ra março de 1984... Naquele ano, o filósofo francês Michel Foucault completava quatorze anos no Collège de France<sup>1</sup> e ministrava seu último curso nas salas de aulas daquele lugar. Esse curso, que ocorreu entre fevereiro e março de 1984, recebeu como título *A coragem da verdade* e aconteceu alguns meses antes da “indesejada das gentes”<sup>2</sup> acolher Foucault em seus braços. Foi assim que, antes da sua partida, Foucault despreendeu seu foco da modernidade e se voltou para a Antiguidade descortinando práticas dos gregos e observando neles uma relação diferente com a compreensão de verdade. Pois, ao observar o modo de vida

---

1 Instituição de pesquisa na qual ele ministrou cursos que sistematizavam os resultados dos seus estudos. Foram treze anos lecionando nesse espaço, à exceção de um único ano em que ele esteve de licença. O Collège de France é uma instituição de pesquisa, não é de ensino. Ele contrata pesquisadores e esses pesquisadores têm a obrigação contratual de uma vez por ano ministrar um curso apresentando os resultados das suas pesquisas.

2 O termo “indesejada das gentes” tornou-se habitual para referir-se à morte, a partir da poesia Consoada do poeta Manuel Bandeira.



dos cínicos, Foucault reconheceu que havia concordância entre o pensamento, a palavra e a ação, ou seja, a verdade como uma forma de existência. Uma ética na qual há uma transformação não apenas das ideias, mas dos modos de vida, onde faz-se da própria existência, o suporte para a verdade.

Trilhando esse caminho, Foucault analisa e visibiliza o modo de vida dos cínicos, ao passo que escava, fazendo um aprofundamento, em torno da compreensão do conceito de parresia – o falar franco – para os gregos antigos. Em toda a moral antiga, nas culturas grega e romana, o princípio ‘é preciso dizer a verdade sobre si mesmo’ possuía grande importância. Michel Foucault (2011) observa que nisso consistia certa tendência em analisar essas formas práticas do dizer a verdade sobre si mesmo relacionando-as a um eixo central que seria o princípio socrático do conhece ti a ti mesmo. Em meio a essa cultura de si, na qual ocorreu esse florescimento de práticas, assistimos o desenvolvimento da noção de parresia sendo substancialmente, uma noção política.

Enfatizamos, contudo, que Foucault (2011) ressalta: para haver parresia, o sujeito – ao dizer a verdade – tem de assumir certo risco. Ou seja, se ao expor aquilo que ele tem como opinião, um pensamento formado ou sua crença acerca de algo, ele enfrenta um risco, que estaria relacionado à própria relação que ele tem com a pessoa a quem ele se dirige, encontramos nessa situação uma atitude parresiasta, pois, ao dizer a verdade, ele defronta-se com o risco de magoar o outro, despertar sua ira ou até mesmo suscitar uma raiva que fomente atitudes violentas. Portanto, a verdade diante do risco da violência.

Nesse curso ministrado em 1984, Michel Foucault (2011) nos mostra que uma das características da parresia é que ela implica em uma forma de coragem, pois – ao falar franco – o parresiasta



pode se arriscar a desfazer a relação com o outro. Logo, a parresia poria em risco:

[...] não apenas aquela relação estabelecida entre quem fala e aquele a quem é dirigida a verdade, mas, no limite, põe em risco a própria existência daquele que fala se em todo caso seu interlocutor tem um poder sobre aquele que fala e se não pode suportar a verdade que lhe diz” (Foucault, 2011, p. 13).

Com o trecho supracitado observamos que Michel Foucault evidencia o vínculo entre a parresia e a coragem da verdade, dessa maneira, constatamos o quanto a prática da parresia se contrapõe, por exemplo, à arte da retórica, que era vivenciada como uma técnica e requeria um aprendizado. O parresiasta, todavia, não era um profissional. A parresia não era uma técnica ou profissão, era uma atitude, um modo de ser, uma forma de vida. Pois, “o dizer-a-verdade do parresiasta assume os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte” (Foucault, 2011, p. 24).

Em seus estudos, Foucault averiguou que a antiguidade nos teria legado com algumas modalidades do dizer a verdade que estariam distribuídas da seguinte maneira: o dizer a verdade da profecia, o do sábio e dos que ensinam. Entretanto, o profeta não fala em seu nome, tendo em vista que sua boca serve de intermediária para uma voz que fala de outro lugar, logo, ele profere um discurso que não é dele. Ademais, o profeta fala por enigmas e diz do futuro, diferentemente do parresiasta.

No que concerne ao sábio, Foucault interpela que se pensarmos o sábio, ele é sábio para si, mas não é obrigado, necessariamente, a falar. Em oposição a isso, o praticante da parresia não é alguém que prossegue reservado, dado que ele não pode se omitir da sua incumbência que é falar. Além do profeta e do



sábio, na terceira modalidade do dizer a verdade que se opõe ao falar franco do parresiasta, temos o professor, técnico, instrutor. O dizer a verdade do técnico ou professor, une e vincula, visto que o ensino proporciona a continuação do saber, por outro lado, o dizer a verdade da parresia, faz aquele que a prática, se expor aos perigos “da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte” (Foucault, 2011, p. 24), a depender do cenário em que ele profira essa verdade.

Nesse movimento, Foucault vai nos mostrando o escândalo que era o modo de viver dos cínicos, que expunham suas vidas não apenas pelo discurso, mas pela própria vida em si, gerando desconforto à sociedade por trazerem à tona a verdade com suas condutas indóceis. E o que seria indocilidade senão a rebeldia, a transgressão, a indisciplina, a não envergadura às convenções e normas. O indócil vive conforme seus preceitos e o cinismo, mais que uma filosofia, era uma prática de vida. Assim como, a coragem da verdade é uma forma de autonomia.

Em meio a esse cenário, propomos um deslocamento: pensar esse falar franco em outros âmbitos, temporalidades, recortes e contextos. Nas hipóteses que Foucault acena, está a de que, na sociedade moderna, quando discursos como o revolucionário, o filosófico, o científico, assumem a forma de uma análise da sociedade existente, extravasa os limites da finitude humana, produz crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, podem desempenhar o papel de discurso parresiástico.

Os cursos de Foucault sobre a hermenêutica do sujeito, e, posteriormente, a coragem da verdade, nos mobiliza a um entendimento de que aqueles que conhecem a si mesmos e desenvolvem as artes do cuidado de si, são capazes de construir a própria existência rompendo o que lhe é imposto por meio das construções sociais. Pois, o cuidado de si consiste em uma tomada de posição mais



ativa em relação ao poder. A ética do cuidado de si, significa a produção de práticas de liberdades, diferentemente, daqueles que estão à mercê de todos os ventos e abertos a aceitarem todas as representações do mundo exterior sem as examinar, sem as analisar.

A construção de uma estética da existência implica na escolha de um modo de vida no qual o sujeito se constitui livre, independente de padrões, normas ou convenções. É um exercício de produção de si mesmo em práticas de liberdade, autonomia e contraposição ao poder das instituições que buscam produzir subjetividades padronizadas e docilizadas. Falar em docilização é também, sobretudo, falar em corpo. O corpo docilizado é o corpo que subjetivou práticas que o tornaram maleável, moldável, domesticado. O corpo indocilizado, contudo, é um corpo que ousa dizer a verdade. É aquele que escancara a sua verdade que toma forma através dos seus gestos, da sua maneira falar e de se expressar, deverasmente, no mundo.

Lembro que o corpo é detentor de uma série de tecnologias, ele pensa e produz sentido ao mundo. Ele é fonte de conhecimento, expressão e intencionalidades. Os nossos corpos não são objetos, eles são humanos habitados e animados por uma consciência. E como coloca Maurice Merleau-Ponty (1999), o corpo é o lugar de onde vivemos e experimentamos o mundo e a nossa percepção é um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência. Enquanto historiadores, nós entendemos que os corpos e suas gestualidades podem permitir a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração dos códigos, das pedagogias e instrumentos desenvolvidos para submetê-los a norma.

Fazendo um retorno ao diálogo sobre os cínicos, em concomitância com as discussões sobre corpo, Michel Foucault (2011, p. 274) afirmou que



[...] é o que dizia Diógenes: de fato, ele andava ‘florescente de saúde e somente seu corpo já atraía a atenção da multidão’. O cínico é, portanto, como a estátua visível da verdade. Despojado de todos esses vão ornamentos, de tudo o que seria de certo modo, para o corpo, o equivalente da retórica, mas ao mesmo tempo florescente, em plena saúde: o próprio ser do verdadeiro, tornado visível através do corpo.

Foucault nos mostra que os cínicos, em específico, Diógenes, entendia que havia um comprometimento entre o discurso e a vida. Não havia um distanciamento entre prática – aquilo que se expressava por meio do corpo – e entre a palavra dita. O falar verdadeiro, falar franco, a então parresía, transparecia no indivíduo, em suas ações. Fizemos esse caminho para apresentar ao leitor duas personalidades que viveram no Brasil do século XX e empreenderam uma militância político-social que se misturava àquilo que eles defendiam em discurso e vivenciavam no cotidiano. As práticas empreendidas por Nise da Silveira e por Herbert Daniel, em suas militâncias, não estiveram apartadas das suas vidas. Era por meio dessas práticas, que eles ressignificavam, recriavam e produziam as próprias existências. Isto posto, apresentaremos ao leitor uma breve narrativa sobre as duas personalidades supracitadas.

## **HERBERT DANIEL: ESTIGMA, MILITÂNCIA POLÍTICO-SOCIAL E PRÁTICAS DE LIBERDADE**

[...]

Quero a utopia, quero tudo e mais.

Quero a felicidade dos olhos de um pai.

Quero a alegria muita gente feliz.

Quero que a justiça reine em meu país.



Quero a liberdade, quero o vinho e o pão.  
Quero ser amizade, quero amor, prazer.  
Quero nossa cidade sempre ensolarada.  
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver  
(Coração Civil, Milton Nascimento).

Em 1981, Milton Nascimento lançava o álbum *Caçador de Mim*, nesse disco continha a música coração civil, de onde extraímos o trecho acima. Nessa época, o Brasil vivenciava os últimos anos de um longo período de ditadura civil-militar. E, naquele mesmo ano, enquanto essa música começava a emergir, Herbert Daniel retornava do exílio com o início do processo de redemocratização.

Abeirando os 35 anos de idade, em 1981, o mineiro Herbert Eustáquio de Carvalho regressava para o lugar onde, em um possível dia de sol, de 14 de dezembro de 1946, ele havia nascido. Eustáquio, seu nome do meio, foi promessa. Herbert, seu primeiro nome, foi homenagem a um amigo próximo de Geraldo, seu pai. O historiador James Green (2018), escreveu uma biografia na qual ele analisa um conjunto de fontes sobre a vida de Herbert Daniel, o pseudônimo adotado pelo Herbert Eustáquio.

Geny Brunelli de Carvalho, a mãe de Herbert, ao ser entrevistada por James Green, relatou que sua própria história pessoal havia influenciado seu primogênito a dedicar a vida à luta política. A partir desse relato, podemos perceber que ela entende que seu modo de vida foi mediador no caminho que seu filho produziu na elaboração de si mesmo ao longo da existência. Ela também narrou que Herbert foi um menino que lia muito. Manso, quieto e introspectivo, na infância, observa-se na biografia construída por James Green que Herbert tinha um incessante apetite pela leitura que o fazia isolar-se em seu quarto por várias horas nas quais se debruçava sobre seus livros.



O pai e o avô de Herbert eram militares, mas, diferentemente de seu irmão que ficava horas a fio brincando de armas e soldados, o interesse de Herbert sempre foi pelos livros, e, as ideias, estavam no centro do comprometimento político que ele seguiu posteriormente. De acordo com James Green (2018), desde muito jovem ele queria ser médico. E, no relato de sua mãe, isso estaria associado a predisposição geral que ele possuía desde a infância em querer ajudar outras pessoas.

Herbert Daniel deixou um legado, para as gerações posteriores a ele, em consequência de todas as lutas que ele travou ao anunciar publicamente, em 1970, sua homossexualidade e questionar a relutância da esquerda revolucionária, da época, em falar sobre sexualidade e corpo. Ao lutar abertamente por políticas públicas de prevenção ao HIV e ao tratamento das pessoas que já viviam com HIV e/ou aids.

Herbert Daniel, era gay, viveu com HIV, desenvolveu aids, foi vítima de estigmas – por causa da sua doença e da sua sexualidade – mas, sobretudo, foi um corpo potente que agiu em direção à liberdade. Ao confrontar a violência gerada pelos preconceitos que faziam crer que os homossexuais estavam sendo castigados por uma culpa que carregavam, Herbert Daniel mostrou que o corpo não é apenas um lugar de experimentação e vivência, mas também de intencionalidades. Era preciso enfrentar aqueles que viam as pessoas com HIV/aids, como relapsos, em vez de doentes. Daniel observou que os indivíduos com HIV estavam sendo marginalizados, discriminados e vitimizados por uma série de estigmas que os levava a um processo de clandestinidade.

Ele afirmava que o pior preconceito contra as pessoas doentes de aids é a condenação sumária à morte, a condenação à morte civil. Nos seus escritos, assim como em suas falas em entrevistas



e programas de televisão, comumente, Daniel reiterava que era preciso superar a superstição, o medo, as fantasias que foram criadas em torno da aids. Ele enfatizava que era imprescindível que as pessoas compreendessem que a aids era uma doença evitável e que aquela epidemia era como todas as outras. Portanto, os doentes de aids não eram pessoas condenadas à morte.

As pessoas que viviam com aids, entre as décadas de oitenta e noventa do século vinte, estavam sim sendo condenadas, mas a uma morte civil. Contudo, Daniel asseverava que elas não eram as únicas, pois as crianças abandonadas, as pessoas que recebem um salário-mínimo, dentre outros tantos – discriminados de todas as ordens – também estavam condenados a esse tipo de morte. Com isso, ele concluía: são os preconceitos que matam mais que o vírus. A grande vacina contra a aids é a solidariedade.

O preconceito inicial resultou em um atraso no entendimento acerca da epidemia, inclusive, na percepção do quão sério era tudo o que estava acontecendo e afetando a humanidade como um todo. Pouquíssimas pessoas tiveram a coragem da verdade de Herbert Daniel que ia a público, afirmava estar vivendo com a aids – que, diferentemente do vírus do HIV, é caracterizada pelo estado mais avançando, quando o corpo já é afetado por doenças oportunistas – ele escancarava a sua sorologia, a sua sexualidade e gostava de ironizar afirmando que ele era um cadáver incômodo, fazia isso para expressar que, mesmo que o condenassem a morte civil, ele não silenciava. Ele seguia vivo, vivíssimo e reforçando que viver é lutar para ser um cidadão de um mundo melhor.

Daniel possuía um corpo e uma existência marcados e estigmatizados pela sua sexualidade, a sua militância radical contra a ditadura e a sua luta em defesa das pessoas com HIV/aids, portanto, a sua coragem da verdade. Conhecê-lo melhor nos proporciona o



“[...] aprendizado sobre as complexidades da política, sociedade e cultura brasileiras” (Green, 2018, p. 23-24). O confronto de Hebert Daniel com as posturas conservadoras da esquerda brasileira nas décadas de 1970 e 1980 foram primordiais para que, mais tarde, se construíssem as bases para as interações do movimento LGBT com os políticos progressistas e o governo entre fins do século XX e início do século XXI, como é mostrado pelo historiador James Green (2018).

Ser um corpo gay e que vivia com aids, na época em que Herbert viveu, era ser também um corpo vítima de olhares perversos nos espaços da coletividade. O HIV, por ser um vírus que era adquirido, sobretudo, pelo contato sexual, provocou – sobre sua contagiosidade – fantasias diversas, decorrentes certamente dos mistérios e pavores gerados pela ignorância sobre a sexualidade. Ademais, por não haver, no primeiro momento de propagação do vírus, uma designação específica, muitas denominações regidas pelo preconceito foram povoando os discursos propagados na época.

Na contramão dos discursos preconceituosos, Herbert Daniel – provocado pelas sensibilidades que partiam do seu lugar e transpassado pelas experiências que atravessaram seu corpo – observou a exclusão estendida às pessoas que viviam com HIV/aids e desenvolveu o conceito de morte civil para pensar a existência daqueles que além de se verem afetados por uma doença grave, precisavam vive-la solitária e clandestinamente. Sendo isso para ele “[...] a pior tragédia que pode ocorrer a uma pessoa com aids” (Daniel, 1989, p. 23).

Daniel contestava o sistema político brasileiro, seus planos econômicos e o despreparo na resolução dos problemas de saúde pública. Ele expunha em suas falas as precárias condições de saúde



pública, a falta de atenção à aids e a ausência de um bom programa nacional de controle de aids pelo governo. Além de denunciar a questão da falta de controle do sangue no Brasil, algo que interferiu, fortemente, no número de hemofílicos que adquiriram o HIV, por meio das transfusões de sangue.

Entre as pautas incômodas, para alguns segmentos da sociedade, que Daniel fazia emergir, ele falava sobre o medo da morte buscando construir ressignificações em torno de temas que eram tabus na sociedade. Ele falava sobre corpos, sexualidades, amor, doença, morte e produzia o entendimento que o medo da morte conduziu o ser humano à produção de obras muito bonitas, pois toda arte é uma vitória contra a morte.

Em suas críticas, ele apontava que os governos passaram a se preocupar quando, de acordo com eles, a epidemia começou a alcançar a população em geral, como se os homossexuais não fossem população em geral e que poderia morrer, se o resto da população não estivesse em risco. Assim, ele seguia fazendo análises no tocante ao governo brasileiro. No início dos anos noventa, por exemplo, pouco antes de sua morte, ele falou sobre a gestão do presidente José Sarney (1985-1990) que teria feito um programa vergonhoso. Daniel falava sobre a imprescindibilidade da realização de um levantamento do que havia acontecido ao longo daquele governo.

James Green (2018) narra que em uma visita à dona Geny, mãe de Daniel, um irmão dele foi conhecê-lo e mostrar um vídeo da família, do Natal de 1991, alguns meses antes de Herbert morrer. Nas imagens, ele com um aspecto magro e cansado “[...] se volta para o irmão mais novo, Hélder – o cinegrafista amador – levanta um copo, sorri para a câmera e diz enfaticamente: eu estou vivo!” (Green, 2018, p. 25). Estar vivo, descobrir-se vivo! São expressões bastante emblemáticas diante do cenário que era vivenciado por



ele. No livro “Vida antes da morte”, de autoria de Herbert Daniel (1989, p. 23), ele menciona que

[...] de um momento para outro, o simples fato de dizer “eu estou vivo” tornou-se um ato político. Afirmar minha qualidade de cidadão perfeitamente vivo é uma ação de desobediência civil. Doente, a gente fica. Morrer, toda gente vai. No entanto, quando se tem aids, dizem as más e poderosas línguas que a gente é “aidético” e, para fins práticos, carrega um óbito provisório, até o definitivo passamento que logo virá. Eu, por mim, descobri que não sou “aidético”. Continuo sendo eu mesmo. Estou com aids. Uma doença como outras doenças, coberta de tabus e preconceitos. Quando eu morrer, que a morte me seja leve, mas não me vou deixar matar pelos preconceitos. Querem matar os doentes de aids, condenando-os à morte civil. Por isto, desobedientemente, procuro reafirmar que estou vivíssimo.

Afirmar-se vivo, como supracitado, é um ato de resistência para alguns corpos. É preciso ter se constituído como um indivíduo autônomo que traz, em si e consigo, a coragem da verdade para desobedientemente reafirmar-se vivíssimo, como o fez Herbert Daniel. o cuidado de si, estudado por Michel Foucault (2010) funda-se no conhecimento de uma certa verdade que o indivíduo aciona e que ele utiliza para transformar sua subjetividade. É um trabalho de si para consigo, é um conhecimento de si e por si mesmo que só se torna viável e consumado quando ocorre certa transformação do sujeito.



## NISE DA SILVEIRA, ENTRE PRISÕES, FALAS E SILÊNCIOS

[...] lamentei ver a minha conterrânea fora do mundo, longe da profissão, do hospital, dos seus queridos loucos. Sabia-se culta e boa. Rachel de Queiroz me afirmara a grandeza moral daquela pessoinha tímida, sempre a esquivar-se, a reduzir-se, como a escusar-se a tomar espaço. O marido também era médico, era o meu velho conhecido Mário Magalhães. Pedi notícias dele: estava em liberdade. E calei-me, num vivo constrangimento (Ramos, 1987, p. 192).

A epígrafe que abre esse texto, é um fragmento de Graciliano Ramos de sua célebre obra literária – Memórias do cárcere – onde o autor, conheceu Nise da Silveira, psiquiatra que revolucionou a sua área da medicina, ao criar de forma pioneira uma terapia ocupacional que colaborou para mudanças profundas na psiquiatria, com o tratamento de pessoas com esquizofrenia. À frente de seu tempo, Nise foi a única mulher a concluir medicina em 1926, em meio a uma turma com 157 alunos, na Bahia. Se recusava a tratar seus pacientes manicomiais com eletrochoques ou lobotomia, em um dos maiores hospícios do Brasil, do século XIX, o Hospital Pedro II, onde trabalhou a partir de 1944, após a sua prisão no período da ditadura do Estado Novo varguista.

A experiência da prisão, ajudou a Nise a perceber que os loucos tratados por ela, viviam como os presos que ela conhecera no cárcere. Aqueles que não praticavam atividades físicas ou manuais, sucumbiam a uma tristeza ou melancolia, bem como a estágios mentais que beirassem a ausência de lucidez. Os presos perdiam sua “identidade” ao ser separados de seus pertences pessoais, fazendo-os perder o estímulo pela vida, ali, privados de



liberdade. Presa por motivações políticas, denunciada por supostamente ser comunista, foi presa em flagrante delito, por ter em sua residência, livros de Karl Marx. Quem a denunciou, segundo sua biografia, não aceitava o fato de Nise se recusar a prática dos tratamentos que, em seu recorte temporal, estavam na moda – os eletrochoques, os choques de insulina ou cariazol. A lobotomia, por exemplo, seu inventor, havia ganhado um prêmio Nobel<sup>3</sup>, pelo tratamento descoberto.

Nise da Silveira percebeu que, a experiência do cárcere e os manicômios em que ela atuava como psiquiatra se confundiam em sua existência. Ambos, tratava-se de prisões. Subtraíam a liberdade dos presidiários e dos loucos ou os ditos anormais, da mesma forma violenta com que eram tratados em ambos os casos. Aquilo que os ajudava a sanar as feridas emocionais, causadas por essas duas prisões, era a conexão criada com o toque e o sentimento de pertencimento de suas próprias existências, a partir dos objetos pelos quais, presidiários e loucos, tinham acesso. Neste sentido, Foucault (2008) colabora para o entendimento deste olhar sensível e múltiplo de Nise, dizendo que

[...] o que constitui agora a unidade do olhar médico não é o círculo do saber em que ele se completa, mas esta totalização aberta, infinita, móvel, sem cessar, deslocada e enriquecida pelo tempo, que ele percorre sem nunca poder detê-lo: uma espécie de registro clínico da série infinita e variável dos acontecimentos. Mas seu suporte não é a percepção do doente em sua singularidade, é uma consciência coletiva de todas as informações que se cruzam, crescendo em uma

---

3 A lobotomia foi desenvolvida em 1935 pelo médico neurologista português Antônio Egas Moniz, recebendo com este trabalho, o Prêmio Nobel de Medicina em 1949. Informação extraída de <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-lobotomia-tecnica-medieval-que-ganhou-o-nobel.phtml>.



ramagem complexa e sempre abundante, ampliada finalmente até as dimensões de uma história, de uma geografia, de um Estado (Foucault, 2008, p. 31).

A psiquiatra que não ganhou o Nobel, diferente de seu contemporâneo, inventor da lobotomia, percebeu que seus pacientes, riscavam paredes e chão, entregando a eles papel e tintas que, culminou em pinturas, desenhos e esculturas, colaborando para o tratamento da esquizofrenia através da imagem, promovendo um diálogo com Jung<sup>4</sup> de quem era leitora, aprimorando seu método de tratamento para esta doença que, atravessa todo o século XX, sem cura. Foucault nos coloca que, as vivências de Nise da Silveira com a prisão na década de 1930, deslocada dos hospitais por onde trabalhou, trouxe uma outra percepção sobre como tratar com humanidade estes sujeitos incorrigíveis, ainda que, houvesse um arsenal de dispositivos próprios para lidar com estes anormais.

Foi a sua necessidade de sair da prisão que, de alguma maneira, a colocou no lugar daqueles também aprisionados nos hospícios, colocando-a como pioneira na luta antimanicomial no Brasil. Sua estética da (r)existência, empreendeu uma luta que atravessou o século XX, promovendo um cuidado de si; tentando e conseguindo sair da prisão em um contexto de uma ditadura, alinhada com o fascismo da Europa daquele período, para pensar sobre a existência do outro, o cuidado do outro, pelo qual, ela também cuidava de si. Os anormais, por quem ela lutava, continuavam

---

4 Fundador da psicologia analítica, também chamada de psicoterapia junguiana, foi amigo de Sigmund Freud. Mas não por muito tempo. Em 1914, rompeu com o camarada austríaco por divergências teóricas, principalmente sobre a natureza do inconsciente. De um lado, Jung defendia a existência de um inconsciente coletivo, que afeta as emoções e os comportamentos do consciente com o peso das origens e dos valores sociais da humanidade. Já Freud preconizava a presença do inconsciente pessoal, impulsionador do desejo sexual, dentro de uma ideia de busca de prazer. Extraído de <https://super.abril.com.br/historia/carl-gustav-jung-conheca-o-fundador-da-psicologia-analitica/>.



como incorrigíveis, para usar uma expressão foucaultiana, porque estes, chegavam aos manicômios por intermédio de suas famílias que, em diálogo com essas instituições enquanto prisões medicalizadas, sendo estas, a última das investidas dos familiares, cujo fracasso de suas tentativas em corrigir seus familiares adoecidos, os subtraíam do convívio social.

Nise da Silveira, dialogava com as leituras de Jung, percebendo que o tratamento para o esquizofrênico, deveria ser diferente do neurótico, recepcionado pela palavra dita na psicanálise. A esquizofrenia, um espectro da anormalidade que, no século XIX, era lido e aprisionado pelo discurso jurista, do qual escapava, por suas contradições quanto a sua definição de ser incorrigível, é pega no século XX, pelas teias do discurso médico que constrói discursos para a necessidade de ser medicalizada. No entanto, Nise percebe que, não é a palavra que dá conta do trato com o esquizofrênico. Sua percepção se dá, pela sensibilidade da leitura do corpo desse sujeito com falas desconexas para o dito não-louco ou normal. Nesse sentido, dialogar com Gruzinski e Pesavento (2007), nos ajuda a entender o caminho trilhado pela psiquiatra:

[...] a história das sensibilidades interessa-se pelo indivíduo, por suas reações íntimas, por suas contradições abertas ou encobertas. Ela escava destinos, exuma afetos, mas sempre para reinseri-los em conjuntos significativos mais vastos, grupos, clãs, facções, classes, conjuntos, que eles iluminam a seu modo, restituindo-lhes uma complexidade quase sempre escamoteada ou negada (Gruzinski, 2007, p. 7-8).

Nise, enquanto uma pessoa de sensibilidade aguçada, percebe o esquizofrênico individualmente. Seu olhar clínico, se dá ao perceber que, o melhor tratamento para essas pessoas adoecidas de suas almas, seria o afeto que lhe faltou de suas famílias e não



sua retirada, pura e simples, do convívio social. Nesse sentido, a psiquiatra trouxe ao tratamento desses sujeitos incorrigíveis, não apenas uma arte-terapia<sup>5</sup>, que reinseriu esses sujeitos ao convívio social, cujas telas e desenhos passaram a ser vistos e apreciados até na Europa, bem como o contato com animais, indo a contrapelo do isolamento proposto pela psiquiatria de seu tempo, aos seus internos em hospícios.

A Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação do Hospital Pedro II, foi criada por Nise em 1944, mas só teve sua institucionalização reconhecida em 1961, por decreto presidencial. Isto posto, nos apresenta um quadro de tentativa de silenciamento do corpo da mulher que se formara sozinha em meio a uma turma de homens em medicina. Silenciamento que começara nos anos 1930, quando fora presa por motivações capengas. E as tentativas não cessaram, bem como aquela pessoa descrita por Graciliano Ramos em suas Memórias do cárcere, como uma “pessoinha tímida”, mostrava sua grandeza moral e uma estética da (r)existência, em lutar contra uma medicina fascista e cruel, que tentava não apenas silenciá-la, como também retirar da sociedade, aqueles pelos quais ela defendia com seu olhar sensível e humanizado.

Pensar na história de Nise da Silveira a partir de uma história das sensibilidades, é escrevê-la para além de uma trama política, cujo corpo (r)existente, se construía com a negação em participar da atroz lobotomia ou sessões de eletrochoque. Quando denunciada à polícia política que a levou ao cárcere, um paciente dela do hospital Pedro II, chegou a agredir a enfermeira que a delatou,

---

5 Apesar de Nise da Silveira nunca ter chamado seu tratamento terapêutico de “arte-terapia”, encontrava respaldo teórico no pensamento junguiano, para que suas pesquisas de valor inestimável para o desenvolvimento dessa abordagem psiquiátrica, aqui no Brasil, fossem reconhecidas internacionalmente.



numa clara demonstração de que, o vínculo sensível criado entre ela e seus pacientes esquizofrênicos, surtiam o efeito desejado a ela e aos seus enfermos, mas não a elite médica e fascista com que lidava naquele período, cujo entendimento quanto aos anormais, era de uma piedade hipócrita, preocupada com a higienização da cidade, ao retirar esses sujeitos do convívio social. Era necessário, esconder a anomalia, para as famílias não sentirem vergonha, por serem atacados pela moralidade de uma sociedade que não aceitava a diferença. Didi-Huberman (2021) nos afirmou que:

[...] de um lado, a emoção se opõe à razão (que, de Platão a Kant, os filósofos em geral consideram ser o que há de melhor). De outro, opõe-se à ação (quer dizer, à maneira voluntária e livre de conduzir a vida adulta). A emoção seria assim um impasse: impasse da linguagem (emocionado, fico mudo, não consigo achar as palavras); impasse do pensamento (emocionado, perco todas as referências), impasse de ação (emocionado, fico de braços moles, incapaz de me mexer, como se uma serpente invisível me imobilizasse) (Didi-Huberman, 2021, p. 21).

Isso posto, podemos inferir que, preocupados em diagnosticar e tratar pela palavra, a psiquiatria, resistia a entender os sujeitos que cuidava, pelas emoções, cujo impasse por natureza, silenciava os lábios dos ditos anormais, simplificando uma comunicação que, poderia ser feita, a partir de leituras do corpo, das expressões, das emoções, das sensibilidades. Nesse sentido, Nise da Silveira esteve na vanguarda de um tratamento sensível, aqui no Brasil, quando uniu a sua experiência do cárcere, com as vivências nos hospitais porque passou, além das leituras que fazia, fosse elas sobre, Carl Jung em sua formação acadêmica, ou mesmo a literatura e mais especificamente a obra de Machado de Assis, que a fez despertar



pelo afeto, para o tema da loucura e vida social, abordadas pelo autor em alguns de seus livros.

A história das sensibilidades pode operacionalizar com as falas dos sujeitos em qualquer tempo histórico, para o entendimento e interpretação de maneiras de pensar, de agir, de comportamentos individuais ou coletivos. De alguma maneira, tivemos acesso as falas de Nise da Silveira, em defesa de uma sociedade mais justa, cujas idiossincrasias não fossem razões para exclusão do convívio social e aqui, mais uma vez, retorno a epígrafe, que destaca as percepções a partir da fala de Graciliano Ramos, sobre esta mulher gigante em sua obra e sensibilidade.

O autor literário, que adjetivou Nise como “pessoinha tímida”, certamente a percebeu através de seu silêncio ou mesmo de falas monossilábicas de que se tratava de alguém, cuja estética da (r) existência a fez escapar daquela prisão, para que outros sujeitos - cujas falas silenciadas - também perseguidos em seus corpos, fossem salvos pela sensibilidade de quem fazia a leitura de olhares, gestos, maneiras de desenhar, maneiras de conviver com outros (des)iguais ou bichos de estimação.

Nise da Silveira além de não ganhar o prêmio Nobel, ainda que seu tratamento e relevância ultrapassasse o século em que viveu, também teve seu nome vetado pelo governo saudosista das ditaduras, do Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, projeto aprovado pela Câmara dos Deputados em 2022, aqui no Brasil, o que nos faz perceber que ela sempre teve razão ao dizer que, “gente curada demais é gente chata”, se é que podemos acreditar que, são saudáveis, aqueles sujeitos que a tentaram silenciar.

Quando nos deslocamos para analisar o conceito de cuidado de si, em Michel Foucault (2010), observamos que ele consiste numa tomada de posição em relação ao poder, tendo em conta que a ética



do cuidado de si significa a produção de liberdades. Nesse sentido, entendemos que o cuidado de si não é apenas um princípio, como também uma prática constante que é vivenciada no cotidiano produzindo novos comportamentos que são praticados durante toda a vida. Ocupar-se de si é uma forma de vida! O exercício de ocupar-se de si e desenvolver artes de viver não é, contudo, uma atividade individualista. Ela tem uma função de luta, de combate permanente.

Herbert Daniel e Nise da Silveira recriaram as suas existências e se reinventaram nos provocando a perceber a potência política de um corpo. Seus corpos foram lugares de fala, de denúncia e de resistência às tentativas de interdição dos discursos que eles gritavam por meio dos seus modos de vida. Esse texto é uma pequena amostra possível acerca do grande legado construído pelo Herbert e pela Nise que possibilitou multifacetadas contribuições em diferentes momentos da história do Brasil. Não sendo possível abraçar, em apenas um texto, todo o reconhecimento do qual ambos são merecedores pelas suas trajetórias.



## Referências

- CORBIN, Alain. **História do silêncio**. Petrópolis: Vozes, 2021, p. 127-176.
- DANIEL, Herbert. **Vida antes da morte**. Editora Jaboti, 1989.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France**. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: \_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: WMF, 2010, p. 47-68.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert Data da Digitalização: 2004
- GREEN, James. **Revolucionário e gay: a extraordinária vida de Herbert Daniel – pioneiro na luta pela democracia, diversidade e inclusão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra J.; LANGUE, Frédérique. (orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. – São Paulo, Martins Fontes, 1999.



PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades: escrita e leituras da alma.  
In:\_\_\_\_\_. **Sensibilidades na história:** memórias, singularidades e  
identidades sociais. Porto Alegre, UFRGS, 2007, p. 9-22.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do Cárcere.** São Paulo: Ática, 1987.

WALTON, Stuart. **Uma história das emoções.** Rio de Janeiro: Record, 2007, p.  
11-24.



# UM CORPO SEM CORPO: A IMPrensa PARAIBANA E O CORPO DISCURSIVAMENTE MASSACRADO DE VALDEMARINA ZOMINHO

Eduardo Sebastião da Silva

Avelino Aldo de Lima Neto

*[...] a utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso [...] sempre transfigurado [...] mas há também uma utopia que é feita para apagar os corpos*

(FOUCAULT, 2013, P. 8).

Este capítulo é resultado da uma pesquisa doutoral realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) sobre a temática de crimes de feminicídio, intitulada *As práticas educativas do medo e os discursos sobre crimes de feminicídio na Paraíba: o caso Valdemarina Zominho e Maria Helena de Freitas (1972-1996)*. O referencial teórico-metodológico da tese foi construído a partir das leituras feitas no Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias (UFRN/CNPq).



Esse capítulo objetiva compreender a operacionalização dos discursos jornalísticos construídos sobre o acontecimento, o assassinato de Valdemarina Zominho, e publicados nos periódicos paraibanos à época do assassinato, a saber, os jornais: *Correio da Paraíba, O Norte, Diário da Borborema e A União*. Qualificamos esse acontecimento como um crime de feminicídio, de acordo com o conceito de *feminicídio* definido por Izabel Gomes (2018), sendo esta violência cometida contra uma mulher por sua condição de gênero, tratando-se, no caso em análise, de seu emprego mais violento, o assassinato de mulheres.

Metodologicamente, empregamos a análise do discurso de perspectiva foucaultiana (Foucault, 2014) para investigar como a imprensa paraibana se apropriou do acontecimento e operacionalizou sobre ele suas práticas discursivas jornalísticas, entendidas a partir do conceito de *agendamento midiático*<sup>1</sup> defendido por Sandra Azevedo (2010). Ademais, as categorias centrais utilizadas para análise desse texto são *vontade de verdade*<sup>2</sup> (Foucault (2014) e *acontecimento*<sup>3</sup> (Revel, 2005).

Esse texto está estruturado em três seções. Na primeira seção, nomeada de *Um corpo vilipendiado*, apresentamos o corpo de Valdemarina Zominho e os discursos construídos por um agendamento midiático que produziu outros discursos acerca da busca pela identidade daquele corpo morto. Na segunda seção,

---

1 Agendamento midiático (Azevedo, 2010), faz referência às características que tornam uma notícia relevante de ser veiculada e atualizada constantemente nos noticiários jornalísticos.

2 Vontade de verdade é um conceito utilizado por Michel Foucault (2014) fundamentado na elaboração de construções discursivas que objetivam uma determinada finalidade, a fim de convencer, seduzir e persuadir o ouvinte.

3 Acontecimento, segundo Judith Revel (2005), é o instante em que ocorre uma ruptura de evidências induzidas e, assim, capaz de promover uma tomada de consciência discursiva a partir do que escapa e sobressalta aos olhos.



Os enunciados com vontades de verdade sobre o corpo de Valdemarina Zominho, analisamos os enunciados produzidos com vontade de verdade que mais uma vez vilipendiaram o corpo morto de Valdemarina Zominho. Na terceira seção, *Discursos imagéticos que denunciam um possível crime ou um “romance-novela”*, discutimos acerca dos enunciados produzidos sobre um outro enunciado imagético: O “romance-novela”; em seguida, nas *Considerações finais*, ressaltando o papel que cumpriu a imprensa paraibana, no sentido de promover um agendamento midiático acerca do crime cometido contra Valdemarina Zominho, assim como a importância de provocar discursões acerca de temática de crimes de feminicídio. Vejamos os escritos a seguir:

## UM CORPO VILIPENDIADO

[...] no quilometro 155 (contorno) da BR-101, no trecho de acesso a Natal, estado do Rio Grande do Norte, próximo ao distrito de Várzea Nova, Santa Rita, foi encontrada na manhã de ontem, à margem da pista e semi-coberto por vegetação rasteira um corpo de mulher. A vítima tinha os braços decepados, estava completamente desnuda. Ela aparentava 26 anos de idade de cor morena e cabelos curtos e tinha no corpo ferimentos produzidos por uma faca, o que revela que fora assassinada com requintes de selvageria pelo matador (O Norte, 15 nov. 1972).

O corpo é “a superfície de inscrição dos acontecimentos” (Foucault, 2009, p. 20). Historicamente, é sobre o corpo, esse objeto de poder e desejo, que os acontecimentos se inscrevem, revelando os acontecimentos do passado, as vontades de verdade sobre sua carne, seus gestos, disciplina e controle. Esse texto é escrito a



partir da análise feita sobre o Processo Crime<sup>4</sup> referente ao crime cometido contra Valdemarina Zominho, que se encontra no livro produzido pelo Tribunal de Justiça da Paraíba: *Processos e Julgados Históricos da Paraíba, Violência Contra a Mulher, Volume II*; e da investigação sobre os discursos jornalísticos construídos na imprensa paraibana acerca do corpo violentado de Valdemarina Zominho, a partir de um agendamento midiático que tratou de atualizar as informações sobre o crime nas diversas manchetes dos jornais. É sobre o corpo vilipendiado de Valdemarina Zominho, exposto ao dispor das páginas dos periódicos paraibanos da época, do saber médico e jurídico, que se inscrevem as marcas de violência apresentadas no texto a seguir.

Dezenas de pessoas desfilavam ao redor do cadáver, na tentativa de identificar aquele corpo sem vida, encontrado no mata-gal, sem roupas e com os braços e pés decepados. Esse caso ficou conhecido, a princípio, como “[...] misterioso crime do ‘Quilômetro 155 (O Norte, 15 nov. 1972)’”. Não havia documento ou objeto de uso pessoal que pudesse facilitar às autoridades responsáveis a identificação do corpo daquela mulher. E sem perder tempo, os jornais trataram de espetacularizar a história sobre o assassinato, atribuindo o crime ao fato de que “[...] a mulher teria sido assassinada pelo seu amante, tendo o assassino premeditado o crime atraindo a vítima para o local da execução do homicídio (O Norte, 15 nov. 1972)”. De acordo com os periódicos da época, o corpo já se encontrava em “adiantado estado de putrefação” (Processo Crime, 1973).

---

4 O processo-crime consiste num procedimento criminal que compreende duas etapas distintas: a investigativa e a judicial. Na fase inicial, as autoridades policiais realizam a investigação do delito e coletam evidências relevantes. Na fase seguinte, o Ministério Público formula a acusação e o juiz decide sobre a continuidade do processo.



A denúncia do desaparecimento de Valdemarina partiu de sua tia, a Sra. Nair Lima Luna, que se encaminhou à Delegacia de Investigação e Capturas a fim de descobrir o paradeiro de sua sobrinha, informando que a jovem saíra de sua casa no dia 17 de novembro de 1972 para se inscrever no concurso do vestibular e em seguida levar uma carta aos Correios, dizendo que retornaria logo e não mais voltou. No dia 18 de novembro de 1972, o jornal *A União* sinalizava que o corpo encontrado às margens da BR-101, já em estado de putrefação, possivelmente seria o da jovem Valdemarina Zominho. A chamada a seguir informava que a vítima tinha 21 anos de idade e residia no bairro de Mandacaru, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. O acusado pelo crime: seu ex-namorado, o estudante de medicina Humberto Paredes.

[...] Valdemarina de Araújo Zominho (21 anos, rua Celerina Paiva, 300 Mandacaru) que desapareceu de sua residência no dia 9, e não mais voltou, poderá ser a moça que foi encontrada e despida, por volta das 16 horas de terça-feira, dentro de um canavial na BR-101 que liga João Pessoa a Natal (*A União*, 18 nov. 1972).

Depois de encontrado, o corpo de Valdemarina Zominho foi encaminhado à análise do saber médico para que os legistas pudessem comprovar a identidade daquele corpo, que em seguida foi exposto no necrotério para visita pública. Toda essa dificuldade em identificar o corpo sem corpo de Valdemarina potencializou a importância do saber médico sobre a vida e a morte, fazendo com que os jornais se aproveitassem desse momento de expectativa para construir narrativas que deixavam o público leitor à margem das próximas vontades de verdade que surgiriam com a construção do processo sobre o crime, que só teria continuidade após o laudo dos legistas.



O corpo desfigurado de Valdemarina Zominho agora fazia parte de uma “[...] utopia que é feita para apagar os corpos [...]”, mas não essa utopia apontada por Michel Foucault (2013, p. 8) que, a exemplo das múmias egípcias, tinha o objetivo de apagar o corpo desfigurado pela decrepitude da morte para dar lugar à imagem que se pretendia preservar ao longo do tempo, a de “[...] corpos gloriosos, possantes, solares, terror dos exércitos” (Foucault, 2013, p. 8). Era o contrário disso. O corpo do qual falamos aqui é um corpo que foi silenciado, esquartejado, apagado. Um “corpo *sem corpo*”. Aquele que foi arrancado de um determinado espaço, no caso, o corpo de uma estudante que provavelmente tinha o anseio de passar no vestibular, de amar e ser amada, e que agora ocupa o lugar de um corpo estranho, monstruoso e deformado. Um corpo agora aprisionado e esquecido na decrepitude provocada pela morte violenta que vitimou Valdemarina Zominho.

Valdemarina Zominho fazia parte agora de uma utopia feita para apagar um corpo antes atraente, inteligente, adorável. Um corpo que tinha sonhos a realizar, que fazia amigos e amigas, que pretendia talvez se casar, ter filhos, constituir uma família. Ela desejava ser feliz. E agora ela se encontrava aprisionada num corpo que não era mais o seu, aquele de antes. Não se sabia mais se esse corpo de agora era, de fato e comprovado cientificamente, o seu corpo. Seu assassino a aprisionou num corpo sem qualquer glória. Era agora um corpo repugnante, que causava arrepios, medo, dor e afastava a possibilidade do mais remoto reconhecimento. A jovem estava condenada àquele corpo marcado pelo horror. As aproximações possíveis sobre esse corpo eram agora para contemplar com espanto a monstruosidade na qual ele fora aprisionado. A perversidade cometida sobre aquele corpo fazia



dele agora um corpo irreversivelmente assombroso e exposto aos olhos dos curiosos.

Para que o processo do crime cometido contra Valdemarina tivesse continuidade, era necessário identificar esse corpo agora irreconhecível, inimaginável, monstruoso. Sob essa expectativa, esse corpo ganhou um agendamento midiático nos periódicos da época, que estavam ávidos por vender à população o maior número de informações possíveis acerca da identidade daquele corpo, que agora se encontra numa utopia profunda, selada pela morte. Sob o suspense da identidade daquele corpo-cadáver, os jornais trataram de dedicar páginas inteiras acerca do caso do desaparecimento de Valdemarina Zominho, mais precisamente da violência física cometida contra seu corpo, com cortes e recortes de notícias que agora violentavam discursivamente o corpo da vítima.

Os discursos sobre a violência cometida contra Valdemarina faziam parte do que Sandra Azevedo (2010) define por “agendamento”, quando determinados casos de crimes ultrapassam “[...] o caráter efêmero que caracteriza grande parte das pautas veiculadas nos jornais, para tornar-se um caso emblemático e quase sempre citado nos jornais [...]” (Azevedo, 2010, p. 3). A linguagem utilizada pelo jornal pretendia sustentar a curiosidade da população sobre a identificação do corpo de Valdemarina, assim os periódicos trataram de acompanhar os desdobramentos, dando a entender que o caso seria solucionado em breve, proporcionando ainda um espaço que não era comum a notícias sobre o assassinato de mulheres pobres.

A espetacularização da violência sobre o corpo de Valdemarina, assim como a procura por sua identidade, impulsionaram o fluxo de notícias publicadas nos jornais, nas quais era possível perceber um acompanhamento quase que diário acerca



do seu desaparecimento e do mistério sobre sua identificação. À medida que surgem novos fatos, as notícias vão sendo atualizadas. Era mais uma violência discursiva que se operava sobre o seu corpo.

## OS ENUNCIADOS COM VONTADES DE VERDADE SOBRE O CORPO DE VALDEMARINA ZOMINHO

[...] a família da jovem está certa que o corpo de uma mulher recentemente encontrado é o corpo de Valdemarina (A União, 24 nov. 1972).

Com a chamada acima, o jornal *A União*, na edição de 24 de novembro de 1972, divulgava que a família e amigos acreditavam que aquele corpo encontrado às margens da BR-101 e agora exposto no necrotério da cidade de Santa Rita<sup>5</sup>, era o corpo de Valdemarina Zominho. A medicina legal pareceu ter dificuldades em desvendar a identidade do corpo da jovem, que já se sabia ser de uma mulher, desde que fora encontrado pelo delegado da cidade com a ajuda de pessoas que moravam ou trabalhavam próximas da região onde o corpo havia sido abandonado. Deixar aquele corpo aberto à visitação de terceiros poderia fazer com que outras pessoas o reconhecessem como sendo o corpo de Valdemarina Zominho, ou causar ainda mais confusão nesse processo de identificação, tão importante nesse instante para o desenrolar do processo crime que seria instaurado.

Como vimos, não foram apenas os familiares que tiveram acesso ao cadáver. Diante dele, têm também puderam ficar jornalistas, autoridades e outros curiosos. Essas pessoas poderiam contribuir

---

5 A cidade de Santa Rita fica localizada na região metropolitana de João Pessoa, capital da Paraiba.



com a identificação do defunto ou construir outros discursos que, mais uma vez, violariam um corpo que havia sido fisicamente agredido, cortado, amputado e desfigurado. A exposição pública permitiria mais uma agressão à jovem até agora desconhecida pelo saber médico. Um corpo exposto como atração aos visitantes.

Dezesseis dias após o desaparecimento de Valdemarina, as narrativas jornalísticas informam que “[...] tudo leva a crer que o corpo encontrado seja o da jovem desaparecida, já que possui uma pequena falha na dentadura” (A União, 24 nov. 1972). O cadáver estava ainda na autópsia, mas essa chamada indica que já existem indícios suficientes que levam a crer que o caso vai ser resolvido. Com esse anúncio, o jornal adianta uma informação ainda não confirmada oficialmente pelos legistas, na tentativa de atender à ansiedade do leitor e dos familiares e amigos. Ademais, o periódico cumpre, assim, sua função de atualizar a notícia que fazia parte do agendamento midiático do momento. Mesmo sem a confirmação das autoridades que analisavam a identidade da vítima, a família resolveu velar aquele corpo ainda sem nome para a justiça, mas reconhecido por familiares e amigos como o corpo falecido de Valdemarina, que foi sepultado ainda sem atestado de óbito: “[...] o cadáver que está sendo velado pela família da desaparecida de tanto é a certeza que tem de se tratar da mesma pessoa” (A União, 24 nov. 1972).

Enquanto aguardava, a imprensa atualizava as notícias. Afirmava-se que, em breve, o leitor saberia o resultado do exame cadavérico, que seria entregue apenas ao delegado de polícia responsável pelo inquérito para, depois, talvez, tornar-se de acesso público. Os discursos jornalísticos com vontade de verdade se misturavam aos depoimentos proferidos pelos familiares. No dia no dia 20 de novembro de 1972, o jornal *A União* afirmou



que Dona Nair Lima Nunes, tia de Valdemarina, informou ter ido ao cemitério na cidade de Santa Rita e reconhecido o cadáver como sendo o de sua sobrinha. No dia 24 de novembro, o mesmo impresso tratou de publicar que Dona Nair havia negado a notícia sobre o reconhecimento do corpo, informando que por causa do seu estado de saúde não entrou no necrotério, e que a identificação do cadáver foi feita por parentes seus.

Dezenove dias após o desaparecimento de Valdemarina Zominho, o clima de mistério sobre a identidade do corpo se fazia presente nos títulos das chamadas dos periódicos. O Jornal *A União* publicava *O mistério da estudante desaparecida*, e em seguida, em negrito, *Exame diz hoje se cadáver da BR-101 é da estudante*. Essas chamadas não traziam mais o nome da possível vítima, mas faziam referência à “estudante”, à “moça”, à “jovem”, com seu nome aparecendo apenas no conteúdo do texto. O engajamento da notícia estava agora na expectativa do resultado que tanto era aguardado pela família, pela justiça e pelos jornais. Enquanto isso, o cadáver da moça era mais uma vez cortado, esgaçado e vilipendiado pelo saber médico, responsável por atestar a identidade do corpo que era servido às mãos dos legistas, seus bisturis e procedimentos médicos.

O corpo sem identidade, despido, sem família, era agora vulnerável a outras formas de violência, era colocado à prova a partir de ordens discursivas utilizadas pela família de Valdemarina Zominho, a fim de acelerar o processo de identificação daquele corpo morto. Enquanto o laudo médico não era divulgado, providenciavam o funeral de um corpo que julgavam ser o de Valdemarina Zominho. A família da moça amparou-se na afirmação segundo a qual, recentemente, Valdemarina havia extraído um dente “[e] o corpo encontrado também falta um dente no lado direito” (A



União, 24 nov. 1972). Como forma de acusar o estudante de medicina Humberto Paredes do assassinato da jovem, parentes de Valdemarina trataram de reafirmar a crueldade a qual o corpo encontrado às margens da BR 101 foi submetido “[...] os cortes dados nas mãos da mulher morta na BR-101 e que terminou por decepá-las só poderia ter sido feito por uma pessoa que entende de medicina” (A União, 24 nov. 1972).

Judith Butler (2021, p. 18) afirmou que “[...] a linguagem pode sustentar o corpo [e] pode também ameaçar sua existência”. Através da linguagem e de sua produção de sentidos foi instaurada a violência sobre o corpo aqui em foco. O chamamento feito pelos jornais e pelas testemunhas torna possível a formação da existência do outro a partir da linguagem, momento em que “[...] as palavras se tornam instrumentos para fazer coisas” (Butler, 2021, p. 78). Conforme a autora, o ritual social de reconhecimento dá-se a partir das condições linguísticas que nos constituem e nos tornam reconhecíveis. Os depoimentos prestados pela tia de Valdemarina, Dona Nair, foram pensados para tornar Humberto Paredes não um sujeito reconhecido, mas um assassino reconhecível. Discursos com vontade de verdade que pretendiam deixar no rosto de Paredes a marca do crime que cometeu.

Ao atualizar as informações, o agendamento noticioso sobre o caso parecia funcionar a favor da família de Valdemarina. Concomitantemente, esse agendamento veiculava discursos que demonstravam confirmar a identidade do cadáver, ao acusar Humberto Paredes do crime. Numa outra medida, os jornais também noticiavam anúncios que geravam expectativas aos curiosos, ávidos pelo resultado da perícia médica feita sobre o cadáver daquela jovem. Vejamos a informação na chamada a seguir:



[...] poderá ser concluído hoje o exame cadavérico da mulher que foi encontrada morta na BR-101, trecho João Pessoa – Rio Grande do Norte, no dia 14. O resultado dos exames feitos pelos médicos legistas do Instituto de Polícia Técnica do Estado provará se a desconhecida e Valdemarina de Araújo Zominho são a mesma pessoa. O capitão Tomaz Panta, delegado de Santa Rita que preside o inquérito ficará de posse do resultado do exame para dar prosseguimento ao processo. Até o momento, o “Crime da BR-101” não foi desvendado (A União, 27 nov. 1972).

Apesar de ainda não ser dessa vez que o jornal trouxe a resposta definitiva sobre a identificação do cadáver sob posse do corpo de legistas, assevera-se existir a possibilidade da conclusão do exame. Essa afirmativa provavelmente consiste numa espécie de método capaz de captar a curiosidade do leitor e manter o número de vendas do jornal. A veiculação da afirmação sobre a identidade da vítima, por parte de sua família, e a expectativa dessa mesma identidade por parte dos médicos-legistas terminavam por anular a primeira afirmativa, fazendo com que a curiosidade do leitor e de quem acompanhava o caso permanecesse atizada. Embora o exame cadavérico esteja em curso, suas conclusões ficariam a cargo do delegado de polícia da cidade de Santa Rita, presidente do inquérito. Assim, a linguagem jornalística se empenhava em informar e manter a fidelidade de leitores e leitoras sobre seus anúncios.

Conforme Butler (2021), a linguagem é pensada como agência, uma fazer performático com efeitos e consequências. Ela é responsável pela existência social de um corpo, nesse caso de um corpo editorial que sobrevive e se alimenta de um determinado vocabulário, preservando o caso, a curiosidade sobre ele e a manutenção da incerteza sobre o julgamento. A vulnerabilidade



linguística aqui também produz uma dor, que se traduz no sofrimento da família e de amigos e amigas de Valdemarina, que não conseguiram sepultar seu corpo com a dignidade de um atestado de óbito em mãos.

## DISCURSOS IMAGÉTICOS QUE DENUNCIAM UM POSSÍVEL CRIME OU UM “ROMANCE-NOVELA”

Michel Foucault (2014) afirma que a produção do discurso tem o objetivo de dominar o acontecimento, seja através da seleção feita sobre o que se pretende dispor, da organização e distribuição da fala, do controle e dos interditos estabelecidos sobre os enunciados. Esses procedimentos determinam quem tem o poder de dizer e o que pode ser dito, distinguindo o sujeito que fala. Todas essas características relacionam o poder ao desejo daquele que produz o discurso. Sob o desejo de incriminar Humberto Paredes pelo crime cometido contra a sua sobrinha, Dona Nair lança mão de discursos com vontade verdade empenhando-se em sua luta.

Sob a chamada *Nos quadrinhos a história de um crime é antecipada*, a edição de 30 de novembro de 1972 do jornal *O Norte* publicou que “[...] ainda namorando Valdinha, Humberto pegou o caderno de inglês da moça, segundo sua tia, e desenhou uma espécie de história em quadrinhos contendo a antevisão do possível crime”. O desenho continha dois bonecos, um com roupas masculinas e outro com roupas femininas. Provavelmente faziam referência a Humberto Paredes e Valdemarina Zominho.





entregue pela família da vítima à polícia e divulgado na imprensa. O desenho é constituído de uma sequência de diálogos iniciados com uma declaração de amor entre os personagens: *Eu lhe amo*, diz o personagem que possivelmente representa Humberto Paredes. Ao que a figura feminina, provavelmente Valdemarina, responde: *Eu também*. Em seguida, ele pede um beijo à moça, que responde: *Logo! Logo! Meu amor!* Mais adiante têm-se os dois corpos abraçados num longo beijo apaixonado, assegurado pelo enunciado exclamativo: *Oh! Beijo bom!* No quadro seguinte, temos a personagem feminina anunciando: *Estou morrendo!* E parecendo não se importar com esse enunciado, o personagem masculino aparece sob contornos do que seria um pênis ereto, com os seguintes dizeres: *Chega! Vem logo. Estou com aquela vontade*. Essa última imagem sugere ainda um apetite sexual logo correspondido pela figura feminina, que corre em sua direção de braços abertos.

Ao ser utilizado para provar que Humberto Paredes tinha um relacionamento amoroso com Valdemarina Zominho, assim como para materializar uma tentativa de confirmar a hipótese de que Humberto era responsável pelo seu assassinato, conforme as figuras a seguir nas quais a figura feminina se encontra num caixão, com seu corpo velado e os dizeres *Morreu! Oba!*, o “Romance-novela” também se torna mais uma violência cometida contra o corpo dela. Um tipo de deboche sofrido pela jovem por estar apaixonada pelo seu namorado: *Mais besta morre de amor*. Além disso, os desenhos contidos no “Romance-novela” apresentam o corpo de Valdemarina numa relação íntima com o corpo de Humberto Paredes. Aqui, a vítima é sexualizada pelos quadrinhos assinados pelo acusado de lhe ter cometido o assassinato. Provavelmente, essa publicação fez os leitores dos periódicos e demais pessoas interessadas no caso



levantarem a hipótese segundo a qual a moça seria uma mulher de sexo fácil e, assim, mereceria o crime que ceifou sua vida.

Embora as figuras apresentadas no quadrinho entregue ao delegado responsável pelo inquérito apresentassem a jovem em tela como uma pessoa que gostava de fazer sexo, o que seria enxergado como uma violação moral para uma mulher, à época, a vontade de verdade que conduziu Dona Nair, tia de Valdemarina, com essa prova de acusação em mãos, era outra. Ela pretendia confirmar a acusação sobre Humberto Paredes: ele seria o responsável pelo assassinato de sua sobrinha. Dessa maneira, não mais restaria dúvida acerca de sua autoria sobre o crime.

Segundo Michel Foucault (2011), para ser considerado verdadeiro, o discurso deve ser pronunciado por quem de fato se encontra no direito de fazê-lo, suscitando a adesão de pessoas e instituições que devem colaborar com o que se pretende e se destina ao outro. Práticas que passam por uma pedagogia responsável “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 2011, p. 7). A imprensa local também era responsável por essa prática, à medida em que atualizava as notícias sobre o crime, a história que conduzia as posições dos/das sujeitos/as envolvidos nesse crime e em sua elucidação.

Era 05 de dezembro de 1972 e o “Crime da BR 101” pautava o agendamento na imprensa jornalística paraibana, numa contagem crescente dos dias passados desde o desaparecimento de Valdemarina Zominho: “vinte e seis dias”, do ocorrido e “Atestado só depois”, conforme o jornal A União, do mesmo dia. O referido periódico informava ainda que

[...] os médicos do Instituto de Polícia Técnica somente poderão fornecer o atestado de óbito da mulher



desconhecida depois que todo o inquérito policial seja concluído e que a polícia revele de uma vez por todas se o corpo é realmente de Valdemarina” (A União, 05 dez. 1972).

Assim, entendemos que, mesmo com o resultado do exame em mãos, esse documento só seria publicado pelos médicos ao final do inquérito policial. Então, a jovem que se encontrava com seu corpo exposto e aberto à visitação do público, suscetível à especulação da imprensa paraibana e cortado mais uma vez, agora pelo bisturi que orienta o saber médico, foi velada e enterrada sob uma identidade atribuída pelo que restou das memórias de uma moça, que se chamava Valdemarina Zominho.

Provavelmente, em algum momento Valdemarina transgrediu a ordem imposta por Humberto Paredes, e por isso foi punida com a morte. Não é possível afirmar, de acordo com os jornais, se ela teve tempo ou direito ao suplício por sua vida. Esse não foi para a jovem um castigo disciplinar, aos moldes do que Foucault (2014) descreveu em *Vigiar e Punir* (1975). Para esse autor, esse castigo é espécie de sanção normalizadora que consiste em um ato meramente corretivo, no sentido de reduzir desvios, a partir de um sistema de gratificação e sanção. O corpo dela sequer teve direito ao adestramento, possibilitando uma gratificação, a de permanecer viva. A punição disciplinar exercida através do corpo rasgado, mutilado e abandonado de Valdemarina atravessava o corpo de outras mulheres, que temendo o mesmo acontecimento, possivelmente se submeteriam “[...] à subordinação, à docilidade, à atenção [...], e à exata prática de deveres e de todas as partes da disciplina” (Foucault, 2014, p. 179).

Assim, concluímos que as notícias publicadas com vontade de verdade e reproduzidas pela imprensa paraibana da época, além



de manter o interesse do público sobre os jornais, era mais uma forma de violentar o corpo sem vida de Valdemarina Zominho, exposto aos olhos da população, dos periódicos, do saber médico e do saber jurídico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imprensa paraibana não poupou esforços na construção dos enunciados de acusação e defesa de Humberto Paredes sobre o crime que cometera contra Valdemarina Zominho. Parentes, amigos e amigas trataram de construir vontades de verdade que protegiam a vítima das acusações imputadas pela defesa do acusado, assim como dos argumentos que atentavam sobre sua moral. Humberto Paredes se referia a Valdemarina como uma mulher libertina e sexualmente fácil, acusando-a de manter relações sexuais com ao menos dois homens – um primo seu e o ex-diretor da escola em que estudava –, ao passo que as testemunhas de defesa afirmavam desconhecer tal fato. Que Valdinha, como era chamada, era uma moça alegre e comunicativa, e que se isso tivesse acontecido, de fato, ela teria dito a suas primas, de quem era confidente. Os jornais publicavam essas notícias e deixavam a cargo da população atenta ao caso.

A tática utilizada por Humberto Paredes – a de desmerecer e violentar a moral da vítima – faz parte de uma estratégia regularmente utilizada em casos de feminicídio. Em uma sociedade machista e conservadora, determinados comportamentos femininos são considerados desvios de conduta, uma vez que esses corpos foram educados para o cuidado e para a obediência. Por isso, tais transgressões merecem punição.



Valdemarina Zominho foi vítima de uma espécie de feminicídio entendido por Adriana Ramos de Mello (2020) como feminicídio sexual. Segundo a autora, esse crime é sexual e faz parte de um modelo de assassinato recreativo, no qual as mulheres são “[...] sequestradas, torturadas e violadas” (Mello, 2020, p. 27). Seus corpos são despídos e abandonados em terrenos baldios, num contexto de violência impulsionada por impulsos sádicos, assim como aconteceu com a vítima, que teve seu corpo despido e abandonado às margens da BR 101, na cidade de Santa Rita-PB.

Humberto Paredes era o “homem-drácula” pensado por Durval Albuquerque Júnior (2009), uma metáfora associada ao personagem Drácula, aquele que, de maneira polida e aristocrática, seduz e promete uma vida eterna, sugando até a última gota de sangue para obter o controle sob a vida do outro. Possivelmente assim o fez Humberto Paredes quando cruzou os caminhos da jovem, prometendo-lhe prazer e a vida desejada pelas moças da época, que pretendiam casar-se, ter filhos e constituir uma família na qual pudessem morar e viver um amor eterno.

Provavelmente Valdemarina Zominho acreditou nas promessas de amor e romance feitas por Humberto Paredes e esse sentimento foi utilizado como forma de controle e domínio por um homem que a violentou e agrediu, fatalmente. Embora não existam documentos que comprovem a violência das marcas deixadas pelo ato de dominação do corpo de Valdemarina, o controle posto em prova a partir dos momentos de ciúme registrados no processo-crime apresentam um homem que se revelava como fera, monstro que seria capaz de estabelecer sanções quando seus desejos não fossem atendidos. E ele a puniu da forma mais extrema possível: assassinando-a com requintes de crueldade.



Valdemarina Zominho foi vítima de feminicídio. Embora o termo não fosse usado na época em que o crime ocorreu, Izabel Gomes (2018) ressalta ser o feminicídio o assassinato de mulheres cometido por sua condição de gênero. As características de tal crime existem no caso em tela. Valdemarina foi assassinada por ser mulher. Seu assassino acreditou que numa sociedade patriarcal, machista e misógina, esse ato ficaria impune, pois a moça seria apenas mais uma. A dominação masculina, historicamente construída e preservada pelos membros das instituições detentoras do poder de julgar esse tipo de crime, provavelmente não o condenaria. E Humberto Paredes estava certo, pois foi absolvido.

Embora, de acordo com testemunhas e amigas da vítima, a jovem assassinada se apresentasse como uma mulher honesta e livre de qualquer atributo que pudesse manchar essa reputação, esse juízo de valor de origem patriarcal foi questionado pela defesa do acusado. Diversas vontades de verdade construídas por defesa e acusação foram publicadas pela imprensa paraibana, contendo indícios suficientes para que Humberto Paredes se tornasse réu. Paredes foi julgado e por duas vezes absolvido. A defesa da honra de Valdemarina, fortemente atacada, foi feita. Mas não foi suficiente para condenar o acusado.

Essa é mais uma história de crime de feminicídio, feita por homens educados para manter a todo custo a sua dominação sobre as mulheres. Um crime negligenciado e corroborado por homens que se julgavam detentores de poder sobre o corpo feminino, em parceria com instituições que deveriam julgar e punir o acusado e réu pela violência cometida.

Infelizmente essa história continua a ser contada nos dias atuais. Homens assassinos, vez por outra, várias vezes ao dia, são protagonistas de crimes que, estatisticamente, revelam que não é



fácil ser mulher num país que registra cerca de 10,6 feminicídios em oito anos, de 2015 a 2023, de acordo com o Cofen – Confederação Federal de Enfermagem, num levantamento feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). O site *Agência Brasil* revela que no ano de 2023, a cada 24 horas, no mínimo 8 mulheres foram vítimas de violência doméstica.<sup>6</sup>

De acordo com Michel Foucault (2013, p. 27), “a heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora”. O livro é uma porta de entrada aberta para um outro mundo e sempre disponível aos/às leitores/as que dele quiserem se apropriar. Assim como o livro, este capítulo também é essa porta de acesso a histórias como a de Valdemarina Zominho, assassinada no ano de 1972, vítima do que nomeamos hoje de crime de feminicídio. Um crime que precisa ser combatido diariamente. Práticas discursivas violentas que agridem e assassinam mulheres não podem ser repetidas e reforçadas. E para isso é preciso trazer essas histórias, esses acontecimentos, para fora da heterotopia nas quais elas estão operacionalizadas. É preciso viver a experiência definida por Jorge Larrosa (2016) ao fazer essa leitura, a partir do que nos passa, acontece, nos toca e transforma. Parar em frente a essa heterotopia em forma de texto, ler, refletir e, assim, fazer lembrar outras histórias sobre crimes de feminicídio. E, assim, se sentir afetado ao saber que elas ainda se repetem de maneira tão trágica faz parte desse exercício de luta e resistência com o qual devemos nos comprometer no combate às práticas misóginas e machistas diárias.

---

6 Brasil registra 10,6 mil feminicídios em oito anos. No ano passado foram mortas 1,4 mil mulheres. Diante do índice, lei do DF impede que condenados por violência doméstica assumam cargos públicos: <https://www.cofen.gov.br/brasil=-registra106--mil-femicidios-em-oito-anos/#:~:text=A%20taxa%20no%20ano%20passado,para%20cada%20100%20mil%20mulheres.%20Acesso%20em:%2010%20jun%202024.>



É preciso falar sobre feminicídio, formar as mulheres para que elas possam detectar esse tipo de violência e reivindicar que o estado brasileiro assegure a sobrevivência dessas vítimas quando procurarem ajuda. De igual modo, é necessário educar a população brasileira e os homens que a compõem, para que aprendam a respeitar mulheres e meninas e entendam que não têm direito sobre a vida e a morte delas. É preciso combater práticas que violentam, agredem e matam mulheres.



## Referências

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. 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.
- ALBUQUERQUE, Marcos Cavalcanti de; FERNANDES, Irene Rodrigues da S.; AMORIM, Laura Helena Baracuhy; ALBUQUERQUE, Maria da Paz Antão; PIMENTEL, Therezinha Gloriete; FORMIGA, Zeluiza da Silva. **Processos e julgados históricos da Paraíba**. Violência contra a mulher. Volume II. João Pessoa: TJPB, 2015.
- AZEVEDO, Sandra Raquew dos Santos. *Mulheres em pauta: gênero e violência na agenda midiática*. João Pessoa: UFPB, 2011.
- BRASIL, Agência. **A cada 24 horas, ao menos oito mulheres são vítimas de violência**. Dados contabilizam casos de 2023 em oito estados brasileiros. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/cada-24-horas-ao-menos-oito-mulheres-s%C3%A3o-vitimas-de-violencia>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BUTLER, Judith. **Discurso de Ódio: uma política do performativo**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- COFEN, Conselho Nacional de Enfermagem. **Brasil registra 10,6 mil feminicídios em oito anos**. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/brasil-registra-106-mil-femicidios-em-oito-anos/#:~:text=A%20taxa%20no%20ano%20passado,para%20cada%20100%20mil%20mulheres>. Acesso em: 10 jun 2024.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009, p. 15-37.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



FOUCAULT, Michel. O discurso não deve ser considerado como... In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos VII**. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

KOETZ, Eduardo. **Desvendando o processo criminal**: conceito e funcionamento. Disponível em: <https://advbox.com.br/blog/processo-criminal/#:~:text=O%20procedimento%20criminal%20compreende%20duas,sobre%20a%20continuidade%20do%20processo.>

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MELLO, Adriana Ramos de. **Feminicídio**: uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: GZ, 2020.



# UMA MULHER ARREMESSADA SOBRE O ASFALTO: MARIA HELENA CRUZ DE FREITAS E OS DISCURSOS DE VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA PRODUZIDOS SOBRE SEU CORPO MORTO

Eduardo Sebastião da Silva

Avelino Aldo de Lima Neto

*“[...] a heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo, a  
propriedade de nos manter de fora”*

(FOUCAULT, 2013, P. 27).

**E**ste capítulo é resultado de uma pesquisa de doutorado inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN) sobre a temática dos crimes de feminicídio, intitulada por “As práticas educativas do medo e os discursos sobre crimes de feminicídio na Paraíba: o caso Valdemarina Zominho e Maria Helena de Freitas (1972-1996)”. O referencial teórico-metodológico da tese foi construído a partir das leituras feitas no Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias (UFRN/CNPq).



Para a reflexão elaborada no presente capítulo, partimos de notícias sobre o crime cometido contra Maria Helena Freitas Cruz, divulgadas nos periódicos paraibanos da época, a saber, os jornais: *Correio da Paraíba*, *O Norte*, *Diário da Borborema* e *A União*, e entendemos esse acontecimento (Revel, 2005)<sup>1</sup> como um crime de feminicídio, de acordo com o conceito de *feminicídio* definido pela professora Izabel Gomes (2018), sendo esta violência cometida contra uma mulher por sua condição de gênero, tratando-se, no caso em análise, de seu emprego mais violento, o assassinato de mulheres. Metodologicamente, utilizamos a *análise do discurso* a partir de Michel Foucault (2012) para problematizar os discursos construídos sobre o caso Maria Helena Cruz de Freitas.

Esse capítulo tem o objetivo analisar os discursos jornalísticos construídos sobre o caso de feminicídio cometido contra Maria Helena de Freitas e que acabam por educar o corpo feminino sob a perspectiva de uma *pedagogia do medo*, instaurada para silenciar as mulheres vítimas de violência doméstica, ao mesmo tempo também responsável por produzir movimentos de resistência ao machismo que historicamente se instalou no corpo social. Por *pedagogia do medo*, entendemos nesta ocasião os discursos e práticas que intentam promover a legitimidade de crimes e agressões cotidianamente cometidas contra mulheres e registradas em forma de discursos que desqualificam a vítima, desabonam o acusado da violência cometida e, juridicamente e socialmente, deslocam a mulher da condição de vítima a de culpada pelo crime cometido por seu agressor. Para melhor entendermos o funcionamento da *pedagogia do medo*, utilizamos o conceito de *práticas educativas*

---

1 Acontecimento, segundo Judith Revel (2005), é o instante em que ocorre uma ruptura de evidências induzidas e, assim, capaz de promover uma tomada de consciência discursiva a partir do que escapa e sobressalta aos olhos.



proposto de Eliana Marques e Maria Carvalho (2016), dispositivo pensado socialmente a partir de ações operacionalizadas que objetivam criar oportunidades de ensino e aprendizagem capazes de disciplinar e controlar corpos. Esta categoria teórica nos permite entender como a imprensa, principal corpus documental analisado neste texto, contribuiu para divulgar uma pedagogia do medo, bem como, tímidas formas de resistência contra o machismo e as formas de matar mulheres.

Outra categoria de análise neste manuscrito é a de feminicídio. Para tanto, apresentamos um dos primeiros registros jornalísticos publicados no jornal Correio da Paraíba, na edição de 09 de outubro de 1986, sobre o crime que analisaremos nesse capítulo:

O estudante Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho, filho do deputado e candidato a vice-governador pelo PDS, Marcus Odilon Ribeiro Coutinho, foi intimado oficialmente ontem [...] a depor no inquérito que apura a morte da estudante Maria Helena Cruz de Freitas, em que é acusado, mas não compareceu. A vítima faleceu ao ser jogada ou ter se atirado de uma camioneta Ford F-1000, cabine dupla, último modelo, em frente ao bar 'Flash', Manaíra, por volta das 2h da madrugada do último sábado (Correio da Paraíba, 9 out. 1986).

A notícia anunciava ao público leitor acerca de um crime de homicídio cometido contra uma jovem mulher por um homem da elite paraibana, caso que tratamos aqui enquanto feminicídio. Para Izabel Gomes (2018), o feminicídio consiste na morte de uma mulher por sua condição de gênero. Porém, se faz necessário discutir as vertentes que culminam com esses assassinatos, devido à complexidade e singularidades que constituem essa violência de gênero. Dessa maneira, é fundamental identificar as formas de



feminicídio e suas características, a fim de visibilizar a letalidade da violência de gênero e a urgência em politizar o combate às práticas discursivas que reduzem esses crimes a uma pluralidade de acidentes. O caso em tela noticia um crime de feminicídio praticado por um ex-namorado, filho de um personagem importante no ambiente político paraibano, conseqüentemente também no cenário jurídico, pois esses poderes se entrecruzam, como veremos, fato que possivelmente levou o crime à impunidade.

Este texto está organizando em três seções, a saber: a primeira, responsável por apresentar brevemente o crime de feminicídio cometido contra o corpo e a vida de Maria Helena Freitas; a segunda, acerca das formas de pedagogia do medo publicadas e circuladas pelas imprensa com a intenção de incutir na população leitora formas de controle nos corpos femininos por meio do machismo; e, por fim, as formas, por vezes tímidas, de resistir, de denunciar os desmandos de homens que aprenderam historicamente a violentar, a matar mulheres, são formas de “contracondutas” realizadas por mulheres na tentativa de gritar um alerta contra a matança de mulheres normalizada pela heteronormatividade.

## O CRIME DE FEMINICÍDIO COMETIDO CONTRA O CORPO E A VIDA DE MARIA HELENA

Maria Helena Cruz de Freitas foi assassinada porque não tinha interesse em reatar o namoro, por não ceder à pressão masculina que historicamente teve na dominação sua forma de performar e controlar os corpos e as vidas das mulheres. Estudante, filha de Linalva Freitas e Reginaldo Freitas, irmã de Maria Tereza Cruz de Freitas e João Cruz de Freitas, faleceu aos 17 anos de idade ao ter seu corpo arremessado de uma camioneta guiada por Flaviano



Quinto Ribeiro Coutinho, ex-namorado da vítima, acusado pelo crime e filho do candidato a vice-governador pelo estado da Paraíba, o fazendeiro e usineiro Marcus Odilon Ribeiro Coutinho, e da empresária Ana Lúcia Ribeiro Coutinho.

Maria Helena foi assassinada também por ter decidido que seu corpo seria seu e não do domínio de um homem com quem ela não pretendia mais estar. Ser dona de si tornava Maria Helena uma transgressora em relação a um regime masculino que disciplinava o corpo feminino à sujeição e obediência. Maria Helena foi assassinada de maneira brutal porque seu algoz, Flaviano Quinto, tinha a certeza da impunidade a ser-lhe conferida pelo pacto machista que, logo, ocupou-se em operar os acórdãos possíveis para silenciar a violência e o assassinato cometidos contra uma mulher.

As marcas de sangue deixadas sobre o asfalto no qual Maria Helena foi arremessada provocaram o levante de uma hegemonia masculina que precisou se proteger de um julgamento. O tribunal poderia colocar em xeque as diversas formas de controle masculino instaladas sobre o corpo feminino, quer seja condenando o crime, de maneira eleitoreira – como no caso da utilização do fato para construir discursos de combate à impunidade sobre os crimes cometidos na Paraíba –, quer seja na construção das narrativas jurídicas de defesa do denunciado – que procurou demonstrar em seu depoimento ao delegado responsável pelo caso e à sociedade paraibana a sua inocência sobre o caso. Segundo o acusado, sua única culpa se dava por intermédio do acaso e das circunstâncias que levaram a vítima a cometer um suicídio, atirando-se do carro do acusado, que se encontrava em movimento “[...] quando a velocidade desenvolvida desse veículo era cerca de 80 km por hora”, (Correio da Paraíba, 15 out. 1986). O corpo de Maria Helena



manchou de sangue o asfalto e as páginas dos jornais paraibanos da época, como veremos a seguir:

Figura 1 – O corpo morto de Maria Helena



Fonte: A União, 07 out. 1986.

Seu cadáver tornou-se objeto de produção de discursos e saberes, um “livro aberto” com as páginas borradas de sangue, um espaço de leitura “[...] passivo de operacionalização das estratégias e das normas” (Foucault, 2013, p. 42). Na leitura foucaultiana acerca dos corpos heterotópicos, o arquiteto é o sujeito passivo que opera sobre o objeto, o espaço, um modelo de heterotopia que atende às normas do capital. No caso em tela, os sujeitos do discurso operam sobre o objeto, o corpo morto de Maria Helena, a fim de construir um outro espaço heterotópico. Aqui, os discursos produzidos se tornam o espaço heterotópico que atende às vontades de verdade daqueles que instrumentalizam a ordem discursiva sobre o acontecimento, alinhados a saberes jurídicos e políticos.



O corpo de Maria Helena se tornou um espaço de passagem, aqueles abertos ao exterior, ao domínio público, porém fechado em si mesmo a partir de um sistema de abertura e fechamento, de vida e morte, no qual se entra porque é obrigado, como no caso das prisões. Maria Helena foi aprisionada à morte de seu corpo. Uma prisão que confinou sua vida jovem e alegre ao seu corpo agora despedaçado. Uma alegria que só seria possível agora em outros espaços, como nos discursos construídos sobre sua breve vida nas páginas dos jornais, nos depoimentos de amigos e familiares e no processo-crime que se instaurou na tentativa de encontrar um culpado pelo crime que lhe fora cometido.

Assim, o corpo da jovem foi tomado discursivamente pelo saber jurídico, num jogo político que se utilizou de sua morte para determinar os rumos da política paraibana da época. A vida da mulher que tinha sonhos, e dentre eles almejava passar no vestibular para o curso de medicina, foi transformada naquilo que Judith Butler (2023) chama de vida precária: aquela que não foi passível de justiça, de ser qualificada como uma vida, que por isso merecia que seu algoz fosse julgado e responsabilizado por seus assassinatos. Porém Maria Helena foi confinada à impunidade da violência que destruiu seu corpo e lhe arrancou do seio familiar.

Butler (2023) chama a atenção para quais condições possibilitam apreender uma vida com precária, as que determinam quais corpos são passíveis de tal reconhecimento, e afirma que “[...] o corpo está exposto a forças articuladas social e politicamente, bem como a exigências de sociabilidade [...] que tornam a subsistência e a prosperidade do corpo possíveis” (Buttler, 2023, p. 16). No período do crime em tela, nos anos 1980 (e desde algumas décadas antes, na verdade) as mulheres reivindicavam o direito à igualdade de gênero e à posse de seus corpos. Constituir-se mulher era



desobedecer a ordens machistas, tomar para si o domínio sobre seu próprio corpo. Flaviano Quinto, ex-namorado da vítima, não se conformava com o final do namoro e com a possibilidade de Maria Helena ser uma mulher livre.

Embora Butler (2023) afirme que as molduras sob as quais apreendemos (ou não) a vida do outro como perdida ou lesada ensejem operações de poder, possivelmente foi a morte de Maria Helena que operacionalizou um outro poder: seu corpo morto poderia dar um fim à campanha de Marcus Odilon Ribeiro Coutinho. Ele cogitou renunciar à candidatura ao cargo de vice-governador do estado da Paraíba, segundo o jornal *Correio da Paraíba*, edição de 30 e outubro de 1986, alegando não ter condições psicológicas de se manter no jogo político, considerando a acusação que pesava sobre seu filho. Tarcísio Burity, seu oponente político, foi eleito governador pelo estado da Paraíba. Possivelmente, se Maria Helena estivesse viva, o desfecho político seria outro.

À vista de todo esse movimento político e eleitoral nesse momento, o assassinato de Maria Helena Cruz de Freitas se tornou um alibi discursivo fortemente utilizado nas aparições políticas daqueles que faziam oposição à campanha de Marcus Odilon Ribeiro Coutinho. Os discursos proferidos denunciavam a violência cometida contra a população jovem paraibana e pediam pelo fim da impunidade dos crimes ocorridos recentemente. Eram organizados eventos e passeatas, nas quais se reivindicava responsabilização e julgamento dos culpados. Como exemplo, temos a manifestação contra a violência publicada na edição de 11 de outubro de 1986 no jornal *Correio da Paraíba*. O grupo de manifestantes “saiu da sede do Comitê da Mulher Pró-Candidatura Tarcísio Burity”, na qual Glauce Burity, esposa de Tarcísio Burity, pronunciou: “[...] a Paraíba se continua um Estado violento e sem justiça” [...] “é



preciso devolver a paz aos lares paraibanos e instaurar novamente a dignidade moral ao poder público.”

## **SOBRE A PEDAGOGIA DO MEDO E OS DISCURSOS QUE SILENCIAM E APRISIONAM MULHERES**

[...] certo dia pensei em não escrever mais e guardar no relicário do coração todas aquelas horas de pranto e agonia [...] mas aí vem amigas que me apelam: ‘Escreva, sei de muitas pessoas que guardam relatos dela e os escritos. Cada filha nossa que lê, experimenta na senhora uma mãe que espera justiça e que as filhas adolescentes devem confiar menos nos gaviões que rondam avezinhas crédulas. Escreva para a juventude, para as mães (Correio da Paraíba, 04 out. 1989).

Mesmo com o histórico de sucessivas agressões a ex-namoras e pessoas subordinadas ao empresário, usineiro e fazendeiro, os periódicos da época não arriscavam afirmar que a vítima havia sido assassinada. As matérias deixavam a cargo do leitor a decisão sobre o que de fato acontecera, colocando em xeque uma dúvida que, mais tarde, servira como propositura de argumentos cujo intuito era inocentar o acusado e principal suspeito pela morte de Maria Helena, o senhor Flaviano Quinto. Tratava-se de uma maneira pedagógica e institucional de silenciamento das vítimas, abrindo caminhos para discursos que, ao inocentar o réu, colocavam sob suspeição o crime cometido. Seria a vítima então merecedora do ato, numa espécie de justificativa para que fosse morta de maneira tão violenta?

Não se tem informações sobre a vida de Maria Helena anterior à data de sua morte, porém supõe-se que foi uma menina



educada aos moldes cristãos católicos. Os depoimentos de sua mãe, Linalva Cruz de Freitas, ao escrever ao jornal *Correio da Paraíba*, endereçando à sociedade paraibana sua tristeza e indignação em relação à morosidade e menor importância dadas ao assassinato de sua filha, demonstram a religiosidade presente na família. Linalva diz ser uma mãe que escreve no intuito de que outras mães cuidem de suas filhas, com vistas a não passar pela mesma situação na qual ela se encontrava, à espera de uma justiça que não virá. Finalizava sua mensagem com: “Deus vê tudo” (*Correio da Paraíba*, 4 out. 1989).

Durante muito tempo, a Igreja foi responsável – e ainda é – pela manutenção de um certo modelo de família, e concentrou na educação das mulheres a responsabilidade pelo bom desempenho do núcleo familiar. As meninas eram educadas para o matrimônio. Aprendiam desde cedo a cuidar e a servir. Pois quando adultas deveriam casar-se e, assim, cuidar do esposo e dos filhos.

Michel Foucault (2020), em *As confissões da carne*, quarto volume de sua *História da sexualidade*, afirma que, no Cristianismo antigo, no final do século IV, o casamento era concebido como uma profissão de fé. A participação da Igreja se fez cada vez mais visível na gestão e no controle sobre a sociedade. Assim, o casamento se torna objeto de regulação eclesiástica, sob a função de manutenção da família em torno do casal, assujeitando o corpo feminino às paredes do lar. A mulher tornou-se alvo de vigilância constante ao ser condicionada a manter a família preservada de qualquer ameaça que pudesse pôr em risco a sua constituição. De acordo com o mito bíblico do Gênesis, a mulher foi criada a partir da costela de um homem, Adão. Essa narrativa, possivelmente, faz emergir em espaços religiosos discursos que reservam à mulher o lugar de cuidadora e mantenedora. Assim, o casamento passa a



ser uma instituição de fé, na qual, ao casar-se, a mulher deveria ao homem obediência e submissão, pois

[...] ao criar o primeiro homem e lhe dar a mulher “como auxílio”, Deus, de acordo com o texto de Gênesis, marcou bem que o homem ocupa o primeiro escalão, e que está destinado a comandar. Ele é a cabeça “Representemos o marido como tendo a posição de chefe; a mulher, ocupando o lugar do corpo (Foucault, 2020, p. 251).

Adriana Ramos Melo (2020) afirma que durante o período de colonização do Brasil, desde a instalação da Coroa Portuguesa, nos anos de 1822, foram instaurados regras e costumes que deveriam ser seguidos pela população da Colônia, como também adotado o regime jurídico, político e religioso vigente em Portugal. Dentre eles, o Código Filipino que ditou a justiça entre os séculos XVI e XIX, que “garantia ao marido, com todas as letras, o direito de matar a mulher caso a apanhasse em adultério” (Melo, 2020, p. 103). Isso se daria também no caso de uma mera suspeição de traição. Além disso, também era permitido ao marido o enclausuramento de esposa e filhas em instituições que tinham a função de recolher mulheres à vocação religiosa, mesmo que fossem obrigadas a isso, como punição por infringirem os códigos morais da época. Permissivos aos homens e repressivos às mulheres, esses códigos, fundamentados em uma ideologia patriarcal, legitimavam que “[...] o comportamento feminino considerado fora dos padrões da sociedade da época justificava a violência como forma de disciplina” (Melo, 2020, p. 104).

Tais indícios revelam a impunidade histórica dos crimes cometidos contra mulheres, assim como a legitimidade desses crimes a partir das instituições sociais. Os castigos e punições aplicados se constituíam enquanto o que entendemos por *pedagogia*



*do medo*. Uma espécie de prática educativa que objetivou e ainda objetiva adestrar e docilizar as mulheres, contribuindo para o silenciamento da violência machista.

Para entendermos melhor o conceito de *prática educativa*, utilizo a definição estabelecida por Eliana Marques e Maria Carvalho (2016, p. 123): “[...] o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Dito isto, as práticas educativas funcionam como um mecanismo que opera sobre indivíduos, aqui sobre as mulheres vítimas de violência doméstica, a partir do exercício organizado e planejado que possibilita uma relação de ensino e aprendizagem – para além do espaço escolar, evidentemente.

Ensinam-se regras de comportamento, aprendidas a partir da violência empregada nesse mesmo processo de aprendizagem. Tais relações se iniciam na instituição familiar, em casa, quando a menina é orientada à obediência e aos cuidados domésticos, dos pais e dos irmãos; na escola, quando lhe são ensinadas tarefas supostamente femininas ou quando são orientadas a exercerem profissões ligadas tão somente ao cuidado, enquanto aos meninos são destinadas as profissões que envolvem aptidão de liderança e domínio.

Sobre o papel da escola e da Igreja como dispositivos de controle sobre a vida das mulheres, Oresta López Pérez (1997, p. 78) afirmou que

[...] As ações do clero, do Estado e dos indivíduos para educar as mulheres tiveram uma inspiração comum: prepará-las não para reivindicar o sexo feminino esquecido em si, mas para elevar a qualidade de



vida daqueles que dependiam dos seus cuidados  
(Tradução nossa)<sup>2</sup>.

Em seu artigo, intitulado *Las mujeres y la conquista de espacios em el sistema educativo*, Oresta López Pérez (1997) investigou a crescente presença feminina na profissão do magistério e a relação dessa escolha com a educação de mulheres mexicanas, no final do século XIX e início do século XX. A autora afirma que as profissões ocupadas pelas mulheres eram aquelas eram consideradas de pouco sucesso para os homens ou as que eles não queriam, a exemplo da docência, que mesmo sendo uma profissão não muito bem remunerada, era um trabalho fortemente ocupado pelas mulheres mexicanas nesse período.

Para Pérez (1997), as profissões designadas às mulheres eram determinadas a partir do cuidado e da proteção que lhes eram atribuídos como requisitos de boas filhas, mães, esposas e donas de casa. E conclui, ainda, que os espaços da casa, da igreja e da escola contribuíram suficientemente para a escolha das profissões das mulheres, que desde meninas eram ensinadas sob a perspectiva de uma educação doméstica, processo que possibilitou a feminização do ensino da educação básica no México. Um modelo de educação que legitima à mulher o espaço aquém dos espaços de dominação masculina, atribuindo aos homens profissão e remuneração que lhes auferem poder, controle e decisão. O cenário é muito similar no Brasil.

Práticas educativas que determinam espaços, suprimem direitos e regulam o comportamento das mulheres estiveram presentes desde os primeiros modelos de educação feminina, ao

---

2      Texto original: "Las acciones del clero, del Estado y de los particulares para educar a las mujeres, poseían una inspiración común: prepararlas no para reivindicar al olvidado sexo femenino en sí mismo, sino para elevar la calidad de vida de los que dependían de sus cuidados."



menos nos sistemas de sociedades ocidentais. Tais práticas são executadas a partir de técnicas que objetivam adestrar o corpo feminino. Marcel Mauss (2003), em sua obra *As técnicas do corpo* (1935), afirma que o nosso corpo é resultado das técnicas de adestramento que se aplicam sobre ele. Técnicas corporais de obediência e controle, que disciplinam e institucionalizam as vontades de verdade operacionalizadas sobre o corpo feminino. Restringir e limitar os espaços possíveis a uma mulher, sua fala, seu olhar, seu modo de andar e se vestir, constitui-se como mais uma maneira de educar o corpo feminino ao encarceramento do silêncio. Instituir punições, legitimar a violência sobre quem rompe com esse silêncio é uma forma de produzir sobre todas as mulheres uma pedagogia do medo, medo de ser penalizada, violentada e assassinada caso descumpra as regras.

Sobre o silenciamento no qual Maria Helena foi trancafiada, o processo crime tramitou até o ano de 1996, ano de seu arquivamento, conforme as informações obtidas no Tribunal de Justiça da Paraíba. Nos noticiários da época, de acordo com o jornal *Correio da Paraíba*, edição de 26 de fevereiro de 1994, data do último registro jornalístico encontrado sobre o caso em análise, encontrava-se Flaviano Quinto na cidade do México, na condição de foragido, com prisão preventiva decretada, porém por crime de sonegação fiscal. Ou seja, para ao estado, um crime de feminicídio, o assassinato de uma mulher, parecia ter menos importância que o prejuízo fiscal atribuído a Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho. Ousamos afirmar, em conformidade com os indícios discursivos que constam nos jornais, que o fazer processual sobre o assassinato de Maria Helena Cruz de Freitas foi ornamentado por sucessivos discursos jurídicos e políticos que vagarosamente fizeram o processo crime tramitar e se estender até os anos de sua impunidade.



## SOBRE A PEDAGOGIA DO MEDO E DISCURSOS DE RESISTÊNCIA

E não podemos calar diante dessa monstruosidade que foi seu desaparecimento. [...] MARIA HELENA interceda por nós aí por cima, que nós aqui lutaremos com todo destemor para que reine a paz entre os homens, e que a legalidade surja como a forma verdadeira e legítima na solução dos problemas, e que jamais o desequilíbrio da agressividade se abata sobre nós.

Nadja Palitot (Correio da Paraíba, 16 out. 1986).

Os jornais da época tratavam Maria Helena por “a estudante”, ou “a jovem”. Havia entre os noticiários uma regularidade discursiva relativa a um silenciamento. O acontecimento parecia maior que aquela que perdeu a vida. O *Diário da Borborema* afirmava que “[...] a estudante morreu ontem por volta das 02h00 da madrugada nas proximidades do bar e restaurante Flash na orla de Manaíra ao ser jogada violentamente no asfalto”; o *Correio da Paraíba*, em 5 de outubro de 1986 registrou: “[...] a estudante morreu na madrugada de ontem depois de se jogar ou ter sido jogada de uma caminhonete Ford F-1000 no momento em que o veículo passava em frente ao Bar Flash em Manaíra”; por sua vez, o jornal *O Norte*, na mesma data publicou: “[...] a jovem morreu ontem por volta das duas horas da madrugada, quase em frente ao bar e restaurante flash em Manaíra ao ser jogada no asfalto por um dos ocupantes da caminhonete cabine dupla, sem placa” (*O Norte*, 05 out. 1986). O jornal *A União*, tradicionalmente funcionando como veículo de Governo de Estado, nada publicou. Optou pelo silêncio.



Porém, o silenciamento editorial sofreu irregularidades ao publicar no dia 16 de outubro de 1986, no jornal *Correio da Paraíba*, a carta escrita pela advogada Nadja Palitot que reivindicava justiça para Maria Helena, assim como para outras mulheres vitimadas pela impunidade da violência, citando seus devidos nomes em caixa alta: “MARIA HELENA, MARGARIDA ALVES, VIOLETA FORMIGA [...]”. Numa carta endereçada aos leitores e leitoras interessados no caso, a advogada anunciava seu posicionamento de indignação e revolta, de resistência à impunidade e ao silêncio que pairava no ar, assim como se fez em tantos outros mencionados na mesma carta.

Conforme Judith Revel (2011, p. 61-62), a carta se constitui enquanto “[...] a irrupção de uma singularidade histórica” responsável por criar “[...] a consciência das rupturas de evidências induzidas por certos fatos”. Nesse sentido, carta escrita pela advogada Nadja Palitot é um acontecimento, aos moldes foucaultianos. O gesto por escrito ganhou força nas ruas, nos cartazes, nos afetos e na consciência de outras mulheres. Elas se organizaram em movimentos públicos e pediam a punição do acusado. A carta era um convite à luta.

[...] é tão forte, contundente e trágico, que seus gritos MARIA HELENA naquela hora de horror se transformaram hoje no grito de toda a sociedade bradando, vivendo, chorando e pedindo por você e com isto faremos do seu pretenso fim nosso começo em busca do que lhe roubaram (*Correio da Paraíba*, 16 out. 1986).

A mensagem contida na carta foi gestada sob os efeitos de uma pedagogia do medo que procurava silenciar o crime cometido a partir da impunidade. Um conglomerado de homens, juízes, advogados, políticos, detentores da lei, se debatiam sobre o caso



que não ia a lugar algum, não tramitava rumo a um possível julgamento. A morte de Maria Helena, seu assassinato, tornou-se objeto de trocas ideológicas, filosóficas e científicas. Seu corpo era mais uma vez violado, controlado e silenciado por normas instituídas e debatidas por homens, a partir de uma vontade de verdade que, de acordo com Michel Foucault (2011, p. 17), é regida por sistemas de exclusão sobre um “[...] suporte institucional [...] ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia”, aqui uma pedagogia do medo, que se institucionaliza e legitima o silêncio a impunidade.

Essas práticas são conduzidas por um pacto machista que determina qual a vigilância moral e a punição adequada devem ser aplicadas pela sociedade ao corpo feminino. Quando uma mulher é violentada ou até mesmo assassinada, é comum que se apresentem enunciados do tipo: mas o que ela fez para merecer isso? Essa é mais uma forma de legitimar o crime cometido e silenciar outras mulheres, alimentando uma pedagogia do medo que se dá através da constituição de um cenário em que a vítima é merecedora da punição. No caso em análise, Maria Helena foi acusada de cometer suicídio ao invés de ter sido jogada do carro em movimento, sob a direção de Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho. Essa foi a tática discursiva operacionalizada pelo acusado e por sua defesa. Seria mais uma maneira de silenciar qualquer hipótese de condenação e permitir que o crime caísse na impunidade, uma das grandes armas da pedagogia do medo: o silenciamento das vítimas e do crime, a impunidade.

Os discursos construídos sobre o crime cometido contra Maria Helena provocaram medo: o horror sobre seu corpo morto e ensanguentado no asfalto; mas também tomaram outro corpo, o de mulheres que optaram por resistir à impunidade que se seguia



sobre o crime. O enfrentamento à pedagogia do medo se deu nos jornais, nas cartas publicadas, e nas ruas, através de movimentos organizados por amigos e parentes de Maria Helena que pediam pelo julgamento do acusado pelo crime, o senhor Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho. Eram movimentos que iam desde o centro da cidade até a orla da capital do estado da Paraíba. Registros do que Michel Foucault (2008) chamou de “contracondutas”, uma espécie de sentimento coletivo materializado no corpo daquelas que experienciam a dor, o luto, a angústia e assim se apartam de um modelo hegemônico de dominação a fim de vivenciar outras possibilidades de existência. Uma espécie de resistência que possibilita deslocamentos, recalcar rotas e novas formas de pensar contrárias a uma razão antes consolidada pelo estado de coisas existentes, historicamente e institucionalmente. Eis alguns registros das “contracondutas” exercidas por mulheres e populares que pediam pelo julgamento do acusado pelo assassinato de Maria Helena Freitas:

Figura 2 – Jovens manifestantes



Fonte: Correio da Paraíba, 8 out. 1986.



Sob o enunciado de título “O povo vai às ruas gritar um basta à violência e a impunidade na Paraíba”, o jornal *Correio da Paraíba*, exibiu essa fotografia, dentre outras, da manifestação ocorrida em frente ao Palácio da Redenção, sede do governo do estado da Paraíba. O povo fez plateia reivindicando justiça em frente ao local no qual deveria se encontrar a autoridade máxima do estado da Paraíba. O poder emanava do corpo/povo que bradava por justiça e queria ser ouvido. De acordo com Michel Foucault, (2014) a resistência acontece onde há poder, pois ela é inexistente fora das relações de poder. E o povo tomou as ruas e realizou sua microfísica do poder através do corpo que agora gritava, reivindicava, erguia cartazes. “O poder produziu efeito [...] penetrou o corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (Foucault, 2014, p. 235).

Embora muitas vezes fosse possível perceber o cenário eleitoral como pano de fundo dessas manifestações, visto o período de campanha política e disputa ao governo da Paraíba, a resistência forjada por grupos de mulheres funcionou como uma tática de luta. A imprensa paraibana reproduziu a vontade de verdade de mulheres que não se conformavam com a impunidade que pairava sobre o crime cometido contra Maria Helena, tampouco estavam amedrontadas por uma pedagogia do medo que procurava silenciar o caso e fazer cair no esquecimento a violência empregada contra mais uma mulher. Essas cidadãs aguerridas que pediam por justiça também foram educadas para o silêncio e a obediência. A pedagogia do medo que se alimentava da impunidade provocou nelas um outro modelo de educação: a educação para a resistência.

O pacto do machismo, organizado por homens que se agrupam, se autopreservam de qualquer ameaça ao seu domínio narcísico e violento, não contava com mulheres que se sensibilizaram com o sofrimento de amigos e parentes de Maria Helena



e o chamado à luta, à reivindicação por justiça, sob o assombreamento de uma pedagogia do medo que ameaçava também outras mulheres, outras famílias com a impunidade, caso alguma filha, amiga, irmã, fosse assassinada por algum desses homens que, de maneira sutil e maquiavelicamente cavalheiresca, procurava levar o crime à impunidade e normalizar o controle e a violência sobre o corpo feminino. Essas mulheres se uniram, demonstraram sua força e afrontaram o pacto machista. Pronunciaram discursos que emergiram de uma irregularidade discursiva, do rompimento com o poder, uma fagulha que se soltou das diversas interdições que sustentavam o desejo da impunidade e manutenção da força que institucionalizava o patriarcado.

Assim, concluímos que os discursos em análise asseguram espaços de poder e de decisão de grupos majoritariamente masculinos que, de maneira corporativista, se comunicam, se organizam e se protegem, assim como produzem também movimentos de resistência e luta contra a violência e a impunidade que tenciona confinar a mulher à obediência garantidora da soberania masculina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] quanto à pessoa da vítima, não há uma mínima informação que seja a respeito de que se tratasse de pessoa revoltada, desgostosa com a vida, que vivesse revelando o desejo de suicidar-se. Era uma jovem alegre, muito querida pelos seus familiares e amigos (Correio da Paraíba, 10 dez. 1986).

Embora as diversas manifestações tenham ocorrido de maneira expressiva na Paraíba, e com a ajuda da força política da época que fazia oposição a Marcus Odilon Ribeiro Coutinho, pai



de Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho, acusado pelo assassinato de Maria Helena, a impunidade já prevista por familiares e amigos da vítima foi confirmada.

Em seu depoimento, Flaviano Quinto acusou Maria Helena de cometer suicídio, enquanto estava em sua companhia, na caminhoneta que ele dirigia. De acordo como jornal *Correio da Paraíba*, edição de 10 de dezembro de 1986, o promotor do caso, o sr. Doriel Vieira, afirmou que essa acusação era improvável, pois Maria Helena Freitas, estudante, que à época fazia cursinho pré-vestibular tinha o desejo de cursar Medicina, além de “muito querida pelos seus amigos e familiares”, não era de conhecimento de nenhum deles o desejo suicida da mesma, de revolta ou desgosto com a vida.

A acusação contra Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho se estendeu dos anos de 1986 aos anos de 1994 nos noticiários da época, data em que Flaviano Quinto se encontrava fora do país e era dado como foragido pela acusação de sonegação de imposto. O julgamento nunca aconteceu e o caso foi arquivado no ano de 1994, conforme consta nos arquivos do Tribunal de Justiça da Paraíba. Um silenciamento provocado pela impunidade do caso. E mais, o processo não se encontra no local em que deveria estar arquivado, uma outra forma de silenciamento.

Enquanto Flaviano Quinto era aquele que, conforme Michel Foucault (2010) e a teoria clássica da soberania, fazia morrer e deixava viver, o promotor Doriel Vieira proporcionou práticas possíveis do fazer viver. Ele sabia que não traria Maria Helena de volta à vida, mas tratou de defender a lembrança alegre e feliz que a jovem estudante deixou na memória de seus amigos e familiares. Promoveu uma narrativa acerca da integridade da vítima e da dignidade da pessoa humana, enquanto cidadã e mulher, um registro que funcionou como um dispositivo reparador, de fazer



viver a memória daquela que de maneira covarde foi violentamente assassinada.

A pedagogia do medo que pairava sobre as mulheres era a do esquecimento e da banalização do crime. Filho de um candidato ao governo do estado, aliado ao atual governador, fazendeiro e usineiro, Flaviano Quinto era o sujeito alicerçado pelo poder, da pronúncia feita por quem tem direito de fazê-la, o discurso da justiça, que não só anunciava seu discurso verdadeiro, “mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino” (Foucault, 2011, p. 14). Um poder articulado e sustentado por um pacto machista. Homens que se apoiam e se defendem a fim de conservar o seu discurso hegemônico que legitima a violência empregada contra uma mulher. Esse poder só não contava com outras vozes do discurso, outras emergências decorrentes das relações de poder despertadas pelo afeto e comoção que uniu diversas mulheres em defesa de justiça por Maria Helena.

Essas mulheres provavelmente acompanharam os noticiários acerca do crime cometido contra Maria Helena, leram os depoimentos de amigas, amigos e familiares indignados com a morte de uma jovem tão alegre e cheia de sonhos. Discursos comoventes que clamavam por justiça. Elaboraram no seu dia a dia a experiência definida por Jorge Larrosa (2016), a partir do que lhes tocou, lhes aconteceu e atravessou, sobre as leituras feitas nos noticiários, foram atravessadas e transformadas pela pedagogia da resistência, dos afetos, e do combate às práticas violentas diárias que assassinavam mulheres e tornavam os crimes impunes.

A morte de Maria Helena Cruz de Freitas provocou um sentimento de revolta e indignação. E mudou os rumos políticos da Paraíba. As narrativas político-partidárias que se utilizaram do



assassinato de Maria Helena derrotaram Marcus Odilon Ribeiro Coutinho nas urnas. Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho, acusado pelo assassinato de Maria Helena, nunca foi julgado pelo crime. Mas foi eleito deputado estadual, com mandato nos anos de 2007 e 2011, com 35.844 votos. O sexto deputado mais bem votado do Estado da Paraíba, dentre os 36 deputados eleitos à época. Seu pai, à época, era prefeito da cidade de Santa Rita, a qual governou por quatro (4) mandatos.

Dito isto, casos de violência como o de Maria Helena e de outras mulheres em outros momentos históricos precisam ser lembrados. A impunidade e o silenciamento não podem apagar essas histórias, até porque, infelizmente, elas se repetem até os dias de hoje. Muitas Maria Helena são assassinadas diariamente por homens que educados e fortalecidos por um pacote machista, acreditam ter domínio e controle sobre o corpo feminino. Uma masculinidade que não se conforma com o fim de um relacionamento, que não aprendeu a lidar com uma mulher que não aceita que seu corpo seja violado, que sua dignidade seja desrespeitada. Este capítulo pretende ser um modelo de prática educativa destinada aos homens, para ensiná-los que o modelo machista sob o qual eles foram educados, fere, agride e mata mulheres todos os dias. Uma proposta para deseducar formas de pensar e agir que violentam mulheres na sua forma mais cruel: o feminicídio.

Assim como a história de Maria Helena, outras histórias precisam ser narradas e apresentadas à sociedade, para que possamos aprender e ensinar, desde as primeiras lições escolares, que nenhuma mulher pode ser submetida a qualquer espécie de violência ou restrição de seus direitos por sua condição de gênero. A pedagogia do medo não foi construída a partir desse texto, ela é histórica. Uma espécie de regime de verdade que precisa ser



desmontado por toda a sociedade e que silencia tantos outros casos de violência e assassinato de mulheres no nosso país. Essas histórias não podem mais se repetir. Essas vidas não devem ser negligenciadas. Essas vidas importam.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 4**. As confissões da carne. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz & Terra. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GOMES, Izabel Solyszko. Feminicídios: um longo debate. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 26, 2018, p. 1-16.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 35, 2016, p. 122-142.



MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELLO, Adriana Ramos de. **Feminicídio**: uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: GZ, 2020.



# O CORPO-ARTE DE FRIDA KAHLO: A HETEROTOPIA DO OLHAR

William Brenno dos Santos Oliveira

## UM CORPO QUEBRADO E DISTORCIDO SOB A ÓTICA DE UMA MULHER DOS ANOS 1910

Frida teve a coluna quebrada em três lugares na região lombar. Quebrou a clavícula, fraturou a terceira e a quarta vértebras, teve onze fraturas no pé direito (o atrofiado), que foi esmagado; sofreu luxação do cotovelo esquerdo; a pélvis se quebrou em três lugares. A barra de aço linha literalmente entrado pelo quadril esquerdo e saído pela vagina, rasgando o lábio esquerdo (Herrera, 2011, p. 70).

A epígrafe deste ensaio descreve, com precisão, todas as lesões sofridas por Frida Kahlo em uma colisão entre o ônibus de madeira, em que a pintora, de apenas dezoito anos, na época, estava, e um bonde, no fim de uma tarde de 17 de dezembro de 1925.

Longe de ser um acontecimento de má sorte único ou isolado, acidentes desse tipo eram bastante comuns no México, a ponto de serem retratados em pequenos quadros e pinturas daquele período a que se conferiu uma intenção votiva, ofertados a alguma entidade santa para pagamentos de promessa ou em gratidão por curas alcançadas. Mas não pretendemos nos afastar de nossa causa nesse trabalho.



Por isso, voltemos à epígrafe. O fato é que a descrição de Herrera nos dá dimensão do prejuízo e dos traumas causados ao corpo da jovem Frida. O acidente é mais um elemento que interfere diretamente em seu corpo. Ele levou-a a uma relação de luta entre a mulher Frida Kahlo, o seu corpo e as intervenções cirúrgicas pelas quais ela passou durante toda a vida. Inicia-se, nesse ponto da biografia da pintora mexicana, uma verdadeira odisseia pessoal de representação simbólica desse corpo, o qual ganha *status quo* de metonímia grotesca de suas dores físicas, morais e sentimentais. Porém, antes de adentrarmos na questão central que nos trouxe até aqui, gostaríamos de situar essa mulher mexicana no tempo e no espaço.

Entre os anos 30 e 40 do século passado, o México viu surgir, das cinzas da revolução mexicana, uma figura singular. Frida Kahlo é descrita, até hoje, pelo imaginário social – em seus quadros, em suas fotografias – como uma mulher que marcou uma época e que se tornou símbolo de lutas, e isso se estende até a contemporaneidade. Criou-se, em volta da pintora mexicana, várias imagens sociais que eram delineadas no jogo dialógico entre suas obras e seus interlocutores.

Frida foi uma mulher vista em seus autorretratos como exótica e bela, porém torturada e martirizada por todo o sofrimento de uma vida e pelo acidente supracitado que, entre outras dores, impossibilitou-lhe de realizar um de seus maiores sonhos: ser mãe. Além de tudo isso, ela já havia sofrido com uma poliomielite aos seis anos de idade que lhe rendeu o apelido de Frida perna-de-pau na infância/adolescência.

Neste ensaio, desta feita, analiso, utilizando como *corpus* cartas pessoais e falas publicadas em livros, como o seu corpo foi representado por ela mesma, refletido e “refratado” pelos seus



interlocutores e transformou-se nessa heterotopia sob a luz de alguns conceitos teóricos e metodológicos estudados e debatidos no grupo de pesquisas do qual faço parte, “Observatório das Heterotopias”, que bebe, principalmente, no pensamento do filósofo francês Michel Foucault e alguns estudiosos de sua obra, na tentativa de criar inteligibilidade sobre essa prática heteroglótica, na qual a pintora revolucionária se constituirá e dará acabamento ao seu próprio corpo.

## PARA INÍCIO DE CONVERSA, A HETEROTOPIA FOUCAULTIANA...

No livro “O corpo utópico, as heterotopias”, Michel Foucault (2013) oferece uma exploração profunda e perspicaz sobre esses conceitos fundamentais que desafiam a compreensão convencional do espaço e da sociedade. Foucault, neste texto, expande sua análise sobre as heterotopias, explorando as várias formas pelas quais esses espaços desafiam e subvertem as normas sociais. Ele nos convida a considerar essas “contrasociedades” como espaços reais e imaginários que existem simultaneamente, desafiando noções convencionais de tempo, espaço e identidade.

Ao longo do texto, o filósofo nos conduz por uma jornada através de exemplos concretos de heterotopias, desde prisões e manicômios até jardins de infância e museus. Ele nos leva a refletir sobre como esses espaços funcionam como locais de exclusão, isolamento, reflexão e transformação social. A partir da leitura deste texto, somos desafiados a repensar nossas concepções do espaço social e a reconhecer a importância das heterotopias na formação da identidade individual e coletiva.



Ademais, ele também vai nos lembrar de que esses espaços não são simplesmente marginais ou periféricos, mas sim fundamentais para a compreensão da complexidade e da diversidade da sociedade. Portanto, “O corpo utópico, as heterotopias” não é apenas uma obra de Foucault, mas sim um convite para explorarmos novas formas de pensar e de se relacionar com o espaço social. É uma obra que continua a inspirar e a desafiar aqueles que buscam compreender as dinâmicas e as contradições da sociedade contemporânea.

Ao explorarmos um pouco mais a categoria teórico-metodológica que Michel Foucault inaugurou, compreendemos que o filósofo, e teórico social francês, introduziu o conceito de “heterotopia” como uma maneira de compreender espaços sociais que desafiam as categorias convencionais de tempo, espaço e identidade. Em contraste com a noção de “utopia”, que se refere a espaços ideais e imaginários que não têm lugar real, as heterotopias são espaços reais, tangíveis, mas que possuem uma relação paradoxal com outros espaços. Elas encapsulam uma multiplicidade de significados e funções que desafiam as normas sociais e culturais predominantes.

Em seu texto seminal “Des Espaces Autres” (“Outros espaços”), Foucault explorou as heterotopias como espaços físicos e mentais que desempenham papéis complexos na sociedade. Ele destacou que as heterotopias não são simplesmente lugares alternativos, mas sim espaços que refletem, contestam ou subvertem as normas e práticas sociais. Elas podem existir tanto em formas materiais quanto simbólicas, abrangendo desde prisões e manicômios até jardins de infância e cemitérios. Aqui, ao expandirmos o conceito, tentaremos defender que o corpo pode ser uma heterotopia ou pode ser usado como uma, transformado em uma.



Ora, a partir dos escritos de Foucault (2013; 2010) temos que uma das características fundamentais das heterotopias é sua capacidade de reunir múltiplos tempos e espaços em um único local. Elas funcionam como pontos de convergência onde diferentes realidades coexistem simultaneamente. Por exemplo, um navio é uma heterotopia porque é ao mesmo tempo um espaço isolado do mundo exterior e um microcosmo que reflete a vida social em sua diversidade.

Além disso, as heterotopias são frequentemente ambíguas em sua natureza e função. Elas podem desafiar as categorias tradicionais de identidade e comportamento, permitindo a expressão de subjetividades marginalizadas ou dissidentes. Por exemplo, espaços como bares e boates podem ser vistos como heterotopias onde normas sociais são temporariamente suspensas e novas formas de identidade são exploradas. Acreditamos, portanto, que o corpo de Frida Kahlo é constituído assim nas cartas e nos quadros da pintora.

Outra característica das heterotopias é sua capacidade de excluir e isolar certos grupos da sociedade. Por exemplo, hospitais e asilos são heterotopias que segregam os doentes e os idosos, separando-os do restante da população. Esses espaços de exclusão podem servir tanto como locais de cuidado e proteção quanto como instrumentos de controle social e disciplina. Além disso, algumas heterotopias funcionam como espaços de espelho, refletindo e distorcendo as normas e práticas sociais predominantes. Por exemplo, museus e bibliotecas podem ser vistos como heterotopias que preservam e reinterpretam a história e a cultura de uma sociedade, oferecendo perspectivas alternativas sobre o passado e o presente.

Desse modo, Foucault argumenta que as heterotopias desempenham um papel crucial na organização do espaço social



e na formação da identidade individual e coletiva. Elas revelam as contradições e complexidades subjacentes à estruturação da sociedade, desafiando as noções convencionais de normalidade e marginalidade. Ao explorar as heterotopias, podemos questionar as fronteiras fixas entre o real e o imaginário, o público e o privado, o normal e o anormal, e assim abrir novas possibilidades de compreensão e transformação social.

## UM OLHAR SOBRE O CORPO, USANDO AS LENTES FOUCAULTIANAS

No que concerne à categoria teórica corpo, nos baseamos, fundamentalmente, nos debatedores da obra de Foucault e em um texto do próprio filósofo. Como já havíamos afirmado anteriormente. Não sabemos aqui se, de fato, estamos fazendo uma leitura foucaultiana do corpo. É interessante ressaltarmos, aqui, que somos viajantes “atrevidos”, somos leitores “safados”, pois esta é a nossa inauguração com o pensamento de Foucault. Em outras palavras, como diria o populacho: marinheiros de primeira viagem.

Ocorre, também, que defendemos o pontapé inicial no mundo acadêmico. O que seria de nós se ninguém ousasse iniciar seus estudos ou a escrever suas (in)conclusões iniciais sobre os temas que cercam o fazer científico? Certamente não estaríamos aqui. Desse modo, sigamos.

Sendo assim, para justificar nossa escolha pelo corpo como categoria teórica de análise, é importante focarmos na dinâmica e nas pistas de nosso objeto. Ora, o cabedal teórico que nos assessora, é enfático ao afirmar que o corpo é carregado de discursos, que os discursos “habitam o corpo” (Louro, 2004, p. 80). Isso nos dá conforto para afirmar, também, que o corpo de Frida Kahlo fala,



reivindica seu lugar e grita para ser analisado. Este é um corpo que demarca um território discursivo, o qual nos impele e nos provoca. “Quero falar. Quero ser ouvido”. Diz ele.

No entanto, não pretendemos dar a palavra definidora e final sobre nosso objeto de análise. Esse é um ponto de destaque que julgamos necessário e crucial. Nós somos, simplesmente, mais uma forma de criar inteligibilidade sobre este corpo. E, muito provavelmente, não seremos a única. Nem é essa nossa pretensão. Assim, sigamos com a nossa discussão.

Nessa nossa incursão, nos deparamos com as indagações de Louro (2004), em um livro chamado “Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer”. Em um arremate certo, num capítulo intitulado “Marcas do corpo, marcas de poder”, a autora abre a discussão com algumas perguntas, as quais decidimos trazer para nosso trabalho, na tentativa de provocar reflexões, mirando nosso objeto. Vejamos:

Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, formas, nos traços, nos gestos? O que elas “dizem” dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos “não-marcados”? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro? (Louro, 2004, p. 75).

Certamente, o corpo que Frida retrata, na tela que pretendemos analisar aqui, é o seu próprio. Esse detalhe, por ele mesmo, já aponta para um acabamento de si, a forma como ela vê a si mesma, no recorte espacial e temporal em que o quadro foi produzido. Outra certeza que nos cerca é a de que o corpo que aparece retratado em *Columna Rota* carrega muitas marcas. Elas se inscrevem nas várias



pistas e sinais por nós detectados. Alguns podem defender que se trata apenas dos traços que compõem o estilo fridiano pictórico. Particularmente, não acreditamos nisso.

Tais marcas, pintadas por Frida, em um corpo que é seu, mas que figura em um gênero pitoresco específico, aparecem nas formas, nos traços, nos gestos, no olhar, nas figuras, nas metáforas (sim porque algumas dessas marcas estão no campo do surreal, isso não quer dizer que sejam irrelevantes para nossos objetivos, muito pelo contrário), etc. Elas são visíveis, tangíveis. Elas se insinuam sobre o corpo pintado em tela. Elas qualificam esse corpo, o nomeiam e esperam ser reconhecidas. “Exibem-se facilmente” e nós as reconhecemos, pois lançamos sobre elas um olhar que está aprimorado pelo par de óculos do pensamento foucaultiano. Nesse caso, somos o outro que, neste trabalho, tentaremos dar acabamento a essas marcas, avaliando-as axiologicamente.

Ademais, somando-se a voz de Louro (2004), trazemos à baila de discussão um trabalho de Courtine (2013), no qual o professor de Antropologia Cultural na Sorbonne Nouvelle (Paris III) argumenta sobre sua escolha, ao trabalhar com o corpo nesse livro e diz mais. Afirma pensar com Foucault, e não sobre ele, a respeito de corpos durante a história da humanidade. Sobre esse aspecto, o professor afirma em sua introdução:

Pensar com Foucault é primeiramente reencontrar em seu ensinamento uma incitação que jamais me parece ter sido nele desmentida: aquela da liberdade de pensar, que deve se aplicar àquilo que pode ser feito hoje com a massa considerável dos escritos que ele nos legou. [...] Parece-me que não se pode ler Foucault sem fazer em seus confrontos aquilo que ele mesmo fez com constância impressionante: apostas intelectuais (Courtine, 2013, p. 8).



Desse modo, o trabalho de Courtine nos traz uma contribuição e se aproxima do que pensamos ao analisarmos a presença de um corpo feminino que diz muito sobre seus traumas, sobre suas sublimações e sobre as forças que o corpo fridiano teve de enfrentar para ter direito a voz. É muito interessante observarmos o quanto contribui com nosso trabalho a perspectiva foucaultiana de discurso e de imagem. De acordo com Courtine, “[...] ao discurso no sentido de Foucault, isto é, em um sentido onde o discurso tanto pode ser um fragmento de imagem quanto uma centelha de linguagem.” (Courtine, 2013, p. 45). É justamente nisso que nos apoiamos para reafirmar e defender que há um discurso do corpo de Frida na tela em análise e asseverar, desde já: é a esse discurso que pretendemos responder e que tentaremos dar um acabamento. A despeito disso, nesse mesmo excerto, Courtine, ainda afirma que “[...] toda imagem se inscreve em uma cultura visual, e esta cultura supõe a existência junto ao indivíduo [...] de uma memória das imagens onde toda imagem tem um eco.” (Courtine, 2013, p. 45). Para nós, não há dúvida de que o autorretrato que aqui temos como corpus de análise carrega uma memória embevecida por múltiplas semioses culturais, as quais constituíram a pintora mexicana como sujeito.

Uma última pincelada que nos ajudará a compreender o corpo de Frida, é um texto de Foucault sobre “os cuidados de si”, intitulado “A hermenêutica do sujeito” (Foucault, 2010). Trata-se de um curso, ministrado pelo teórico entre os anos de 1980 e 1982. Essas aulas, renderam-lhe reflexões contundentes e que nos servem, agora, para compreendermos melhor esse objeto de poder chamado corpo. Sobre o “cuidar de si”, observemos o seguinte trecho:

Ocupar-se de si não é, então, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida. [...]



Trata-se, agora, de ocupar-se de si, por si mesmo. Deve-se ser para si mesmo, e durante toda a sua existência, seu próprio objeto. [...] O objetivo final da conversão em si é estabelecer certo número de relações consigo mesmo. (Foucault, 2010, p. 181).

Há, na hermenêutica do sujeito, uma relação muito próxima entre a cultura da civilização greco-romana e as implicações foucaultianas sobre as categorias teóricas com as quais o filósofo francês trabalha. Dentre elas, o cuidar de si é a que nos chama mais atenção, pois Frida Kahlo ocupou-se em elaborar refrações de seu corpo e de suas dores em toda a sua obra. Dito isto, podemos afirmar que Frida foi seu próprio objeto de estudo e de trabalho. Ela dedicou-se a pintar quadros classificados como surrealistas, no entanto a própria pintora negou esse título quando afirmava pintar sua própria realidade.

Ademais, outro ponto que nos impele no texto de Foucault e onde encontramos chão firme para estabelecer uma interlocução entre o pensamento do autor e nosso objeto de estudo é quanto este afirma: “A prática de si é concebida como um combate permanente”. (FOUCAULT, 2010, p.181). É notório para nós, na tela que aqui analisamos, um embate dialógico e dialético entre Frida, o corpo que observa e pinta seu próprio corpo, e as representações de si nos autorretratos. O poder que Frida exerce sobre si mesma ao definir e desenhar seu próprio corpo é matéria para este artigo. O corpo que observa as imagens e o corpo que está nas imagens são “os mesmos”, porém com diferenças que muito significam para nós. Vejamos, a seguir, mais um excerto de Foucault o qual desejamos dar destaque:

É preciso, é claro, lembrar-se dos fatos que são muito antigos na cultura grega: a existência de uma noção como a de *pathos*, que significa tanto a paixão da alma



quanto a doença do corpo; a amplitude de um campo metafórico que permite aplicar ao corpo e à alma expressões como cuidar, curar, amputar, escarificar, purgar (Foucault, 2010, p. 185).

Para Foucault, o corpo é uma tecnologia de poder. A metáfora do corpo, em ressonância com a noção de *pathos*, da tríade aristotélica a qual fazia parte da retórica greco-latina, traz, para análise deste trabalho, uma expansão territorial do conceito de corpo. E é justamente sob a luz dessa concepção foucaultiana que caminharemos ao observarmos alguns quadros e algumas cartas da pintora mexicana.

Desse modo, treinaremos o nosso olhar para observar o corpo desta mulher heterotópica que se autorrepresenta com tintas e palavras.

## A HETEROTOPIA DO OLHAR QUE TRANSFORMOU O CORPO DE FRIDA KAHLO

O conceito de heterotopia, conforme explorado por Michel Foucault (2013) em sua obra “O corpo utópico, as heterotopias”, oferece uma rica lente através da qual podemos analisar o corpo de Frida Kahlo, tanto em suas dimensões físicas quanto artísticas. O corpo de Frida Kahlo pode ser entendido como uma heterotopia, um espaço onde se encontram múltiplas camadas de significado, resistência e identidade, que desafiam as normas e expectativas sociais da sua época e mesmo dos dias atuais.

Frida Kahlo, a icônica artista mexicana, viveu uma vida marcada por dor física e emocional, que ela transformou em uma forma singular de expressão artística. Seu corpo, dilacerado por um acidente de ônibus aos 18 anos e posteriormente por múltiplas



cirurgias, foi um palco de sofrimento, mas também de resistência e de criação. Kahlo utilizou sua arte como um espelho de seu corpo, explorando temas de identidade, dor, sexualidade e política.

Ao pintar seu próprio corpo de maneira tão explícita e direta, Frida transforma seu corpo em uma heterotopia. Ela cria um espaço onde múltiplas realidades coexistem: a realidade do sofrimento físico, a resistência ao patriarcado, a exploração da identidade de gênero e a celebração de suas raízes indígenas e mexicanas. Em suas pinturas, o corpo de Frida é um lugar de convergência de histórias pessoais e coletivas, um espaço que reflete e desafia as estruturas de poder e as normas culturais.

Um dos exemplos mais icônicos dessa heterotopia corporal é a pintura “A Coluna Quebrada” (1944), onde Frida retrata seu próprio corpo como uma coluna jônica fraturada, simbolizando sua espinha danificada. Nessa obra, seu corpo se torna um espaço de simultaneidade de dor e força, vulnerabilidade e resistência. As correias que a sustentam são ao mesmo tempo símbolos de restrição e de suporte, refletindo a dualidade de sua existência física e emocional.

A seguir, passaremos a analisar uma fotografia que consta no livro *Frida Kahlo: suas fotos* trazem à tona mais de 400 fotografias inéditas do acervo pessoal da artista. Organizado pelo fotógrafo e curador Pablo Ortiz Monasterio, teve lançamento mundial no México, na França, na Espanha, na Alemanha, nos Estados Unidos e no Canadá. No Brasil, a prerrogativa coube à Cosac Naify.



Figura 1 – As irmãs Kahlo



Fonte: Disponível em: <https://descomplica.com.br/blog/frida-kahlo-e-o-feminismo-obras-e-curiosidades/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Na foto, temos Frida, e seus familiares, supostamente irmãs e irmão. O fato que vai nos interessar e chamar atenção é, justamente, a indumentária que Frida usava: trajes do padrão masculino de sua época. Esse fator demonstra a tentativa de quebra de padrões, o que, por si, já representa uma reinvenção social de seu próprio corpo. Em outras palavras, ela o transforma em um espaço de luta, de resistência e de constante reinvenção.

Assim sendo, Kahlo, ao adotar o uso de roupas masculinas, subverteu as normas tradicionais de gênero de sua época, transformando seu corpo em um campo de batalha simbólico contra



as convenções sociais. A escolha de vestir roupas masculinas não foi apenas uma declaração de moda, mas um ato deliberado de resistência e autoexpressão. Ao vestir-se com ternos e cortes de cabelo curto, Frida desafiou as expectativas sobre feminilidade e beleza impostas às mulheres mexicanas do início do século XX.

Esse aspecto de sua identidade é particularmente evidente em obras como “Autorretrato com Cabelo Cortado” (1940), em que ela se apresenta com trajes masculinos e cabelo curto, segurando uma tesoura. Esta pintura não apenas questiona os papéis de gênero, mas também sugere uma liberdade e uma autonomia sobre seu próprio corpo e aparência. Ao escolher roupas tradicionalmente associadas ao masculino, Frida reivindica um espaço onde pode explorar sua identidade de maneira mais autêntica e complexa, rompendo com as limitações impostas pela sociedade patriarcal.

Além disso, seu uso de roupas masculinas pode ser visto como uma expressão de sua bissexualidade e de sua fluidez de gênero. Frida não se conformava com as identidades fixas e binárias; em vez disso, ela navegava entre diferentes expressões de gênero, desafiando as fronteiras rígidas que a sociedade impunha. Seu estilo pessoal se tornou uma extensão de sua arte, um meio de visualizar e vivenciar as complexas intersecções de gênero, sexualidade e identidade cultural.

Em resumo, o uso de roupas masculinas por Frida Kahlo não era apenas uma escolha estética, mas uma poderosa declaração política e pessoal. Era uma forma de desafiar as normas de gênero, reivindicar sua autonomia e expressar sua identidade multifacetada. Através dessa prática, Frida transformou seu corpo em uma heterotopia viva, um espaço onde as noções tradicionais de gênero e identidade são continuamente questionadas e reinventadas.



Nessa mesma perspectiva, gostaríamos de fazer uma alusão analítica ao autorretrato “As Duas Fridas”. Por questões de direitos autorais, nós não vamos reproduzir a pintura neste trabalho, mas seguiremos com uma breve descrição do quadro. Vejamos.

“As Duas Fridas” (1939) é uma das obras mais icônicas de Frida Kahlo, refletindo sua profunda introspecção e suas complexas emoções em um momento crítico de sua vida. Esta pintura a óleo sobre tela mede aproximadamente 173 cm x 173 cm e foi criada logo após o divórcio de Frida de Diego Rivera, o que adiciona camadas de significado pessoal e simbólico à obra.

Na pintura, vemos duas figuras de Frida sentadas lado a lado, de mãos dadas, mas apresentadas de maneiras contrastantes. A Frida à esquerda está vestida com um elaborado vestido branco de inspiração europeia, com rendas e detalhes vitorianos, simbolizando sua herança materna alemã e a identidade que ela sente ser rejeitada. A Frida à direita, por outro lado, está vestida com um traje tradicional mexicano, representando sua identidade indígena e a parte de si mesma que Diego amava e valorizava.

Ambas as Fridas têm corações expostos e interconectados por uma artéria sanguínea. A Frida vestida de branco segura uma pinça cirúrgica que tenta estancar o sangue que jorra de uma artéria cortada, mas com pouco sucesso, evidenciando sua dor e sofrimento. A outra Frida, vestida de maneira tradicional, segura um pequeno retrato de Diego Rivera quando criança, com a artéria intacta, sugerindo a ligação contínua e a influência de Rivera sobre ela.

O fundo da pintura é um céu tempestuoso, reforçando o clima emocional turbulento. O cenário sombrio e as nuvens escuras contrastam com a vivacidade das roupas e dos corações, destacando a dualidade e o conflito interno que Frida vivia. Essa dualidade



reflete não apenas sua batalha interna entre duas identidades culturais e emocionais, mas também sua luta entre aceitação e rejeição, amor e dor.

“As Duas Fridas” é uma exploração visceral e profundamente pessoal da identidade dividida de Frida Kahlo, de sua dor emocional e das complexas intersecções de cultura, amor e autoimagem. A obra é um testemunho poderoso da resiliência e da vulnerabilidade da artista, e continua a ser uma das representações mais evocativas de sua vida e obra.

Em “As Duas Fridas” (1939), ainda, podemos interpretar o quadro como uma heterotopia no sentido foucaultiano, oferecendo um espaço onde múltiplas realidades e identidades coexistem, se interseccionam e se contestam. Esta pintura se torna um local de convergência onde Frida explora e subverte as normas sociais e culturais que moldaram sua vida e identidade.

No centro desta heterotopia estão as duas versões de Frida, sentadas lado a lado, simbolizando as dualidades internas da artista. A Frida à esquerda, vestida em um elaborado vestido branco de inspiração europeia, representa sua herança materna alemã e a identidade que se sente rejeitada. Já a Frida à direita, vestida com trajes tradicionais mexicanos, representa sua identidade indígena e a parte de si mesma que era amada por Diego Rivera. Essas duas figuras não apenas coexistem, mas também estão interligadas por uma artéria sanguínea, sugerindo uma conexão inseparável entre suas diversas identidades culturais e pessoais.

A exposição dos corações interconectados das duas Fridas simboliza a vulnerabilidade e a interdependência das suas identidades. A artéria que liga os corações das duas Fridas é uma metáfora poderosa para os laços que mantêm unidas suas diferentes facetas, mesmo quando essas conexões são dolorosas e sangrentas.



A Frida de vestido branco tenta estancar o sangramento de sua artéria cortada com uma pinça cirúrgica, ilustrando sua luta para controlar e conter o sofrimento emocional, enquanto a Frida vestida de maneira tradicional segura um retrato de Diego Rivera, indicando a continuidade de sua ligação com ele, apesar da dor.

A dualidade das figuras, vestimentas e corações expostos no quadro cria um espaço heterotópico que desafia a noção de identidade singular e estável. Esse espaço de simultaneidade de tempos e lugares distintos reflete a própria definição de heterotopia de Foucault, onde diferentes realidades coexistem e se entrelaçam. A Frida vestida de branco representa o passado europeu e a dor da rejeição, enquanto a Frida vestida de trajes mexicanos representa a aceitação cultural e o amor não correspondido. O fundo tempestuoso adiciona uma camada adicional de incerteza e tumulto, intensificando o ambiente heterotópico da pintura.

Além disso, “As Duas Fridas” pode ser vista como uma heterotopia de crise e de desvio. As heterotopias de crise são espaços reservados para indivíduos em estados de crise, como adolescentes, mulheres grávidas ou idosos. Neste caso, Frida está em crise devido ao seu divórcio e à sua constante batalha com a dor física e emocional. As heterotopias de desvio, por sua vez, são espaços onde os indivíduos cujos comportamentos são desviantes em relação às normas sociais são colocados. Frida, através de sua arte e de sua vida pessoal, desafiou as normas de gênero, sexualidade e identidade cultural de sua época.

Em “As Duas Fridas”, a heterotopia não é apenas um conceito teórico, mas uma realidade vivida e representada. A obra oferece um espaço onde Frida pode explorar e expressar suas múltiplas identidades e as complexas interseções entre elas. Assim, a pintura se torna um testemunho visual das contradições e dos conflitos



que definem a existência humana, encapsulando a essência da heterotopia como definida por Foucault.

## (IN)CONCLUSÕES POSSÍVEIS PARA O MOMENTO

Além disso, o corpo de Frida, como representado em suas pinturas, desafia as normas de gênero e de beleza. Ela se representa com características tradicionalmente masculinas, como sobrancelhas espessas e um leve buço, subvertendo os padrões de feminilidade de sua época. Em obras como “Autorretrato com Cabelo Cortado” (1940), Frida se apresenta de cabelo curto e roupas masculinas, questionando as construções sociais de gênero e identidade.

O corpo de Frida Kahlo também pode ser visto como uma heterotopia de resistência política. Suas pinturas frequentemente incorporam elementos da iconografia mexicana e símbolos comunistas, refletindo seu compromisso com as causas sociais e políticas. Em “Autorretrato na Fronteira entre o México e os Estados Unidos” (1932), ela retrata seu corpo como um ponto de interseção entre duas culturas, criticando o imperialismo norte-americano e celebrando a riqueza cultural do México.

Em suma, o corpo de Frida Kahlo, tanto em sua vida quanto em sua arte, exemplifica a noção de heterotopia de Foucault. É um espaço onde se encontram e se desafiam múltiplas realidades, um local de resistência e de criação que subverte as normas e expectativas sociais. Através de sua arte, Frida transforma seu corpo em um espaço de expressão multifacetada, revelando as complexidades e as contradições da experiência humana.

Concluindo a análise do corpo de Frida Kahlo como uma heterotopia, percebemos que seu corpo, tanto o físico quanto o



representado em suas obras e escrito em suas cartas, transcende as limitações tradicionais e se torna um espaço de múltiplas dimensões e significados. Através de suas pinturas e de suas cartas pessoais (sobretudo as que ela escreve para falar de suas dores físicas e de suas cirurgias), Frida cria um território onde dor, resistência, identidade e política se entrelaçam, desafiando as normas sociais e culturais. Sua obra transforma o corpo em um palco de luta e celebração, refletindo a complexidade da experiência humana e oferecendo uma crítica poderosa às estruturas de poder e às convenções sociais. Assim, o corpo de Frida Kahlo emerge como um símbolo de heterotopia, um espaço onde múltiplas realidades coexistem e se contestam, revelando as profundas contradições e possibilidades de transformação dentro da sociedade.



## Referências

- COURTINE, JEAN-JACQUES. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. MORÁS, F. (trad.) Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Coletivo Sycorax (Trad.). São Paulo: Elefante, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. [tradução Salma Tannus Muchail]. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Maria Thereza da C. Albuquerque (Trad.) São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: os cuidados de si. Maria Thereza da C. Albuquerque (Trad.) Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- FROST, E. Cecilia. **Las categorías de la cultura mexicana**. 4. ed. Ciudad del México: Fondo de cultura económica, 2009.
- HERRERA, Hayden. **Frida**: a biografia. MARQUES, R. (trad.) São Paulo: Globo, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: \_\_\_\_: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MACHADO, Irene. **Corpo grotesco bem temperado**: ressonâncias em ritmo de Bach. In: \_\_\_\_: BRAIT, Beth; GONÇALVES, J. (orgs.). Carlos. Bakhtin e as Artes do Corpo. São Paulo: Hucitec Editora, 2021.



# O GOLPE CONTADO EM CHARGES: OS REGISTROS EM IMAGENS POLÍTICAS DO GOLPE DE 2016 CONTRA A PRESIDENTA DILMA ROUSSEF

Thiago Alves Moreira Nascimento  
Azemar dos Santos Soares Júnior

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de pesquisa de pós-doutorado realizado no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É uma pesquisa que emerge do doutoramento na mesma instituição, de uma tese intitulada “É para rir ou para chorar? As tirinhas e charges sobre a COVID-19 como produção de resistência ao governo de Jair Bolsonaro e o enfrentamento à pandemia”. Assim, a presente pesquisa constitui-se um desdobramento do tema da tese, e possui o objetivo de analisar como as charges políticas registraram os eventos ligados ao golpe contra a presidenta eleita da república em 2016, Dilma Rousseff. Ter-se-á como objeto de estudo as charges e tirinhas produzidas no recorte histórico da metade final de 2015,



contemplando os eventos que culminam no acolhimento do pedido de *impeachment* da presidenta, até a data de 2016, quando se inicia a gestão de Michel Temer, o vice alçado à condição de presidente.

O método utilizado foi a Análise do discurso, inspirada em Michel Foucault (2016) se deu em charges que contam a história do golpe. As charges foram selecionadas a partir da internet nas páginas dos próprios autores e em sites de notícias políticas. Desta maneira, várias charges de artistas diferentes serão colocadas como forma de discurso de resistência ao longo do artigo.

## **A DEMOCRACIA NA PONTA DO LÁPIS, A BORRACHA NA MÃO DO GOLPISMO**

Em 2016, a presidenta eleita Dilma Roussef passou por um processo de *impeachment*, o qual se iniciou com o pedido de auditoria na eleição presidencial por parte do PSDB, requerendo a cassação da chapa Roussef-Temer e exigindo a diplomação de seu candidato, Aécio Neves. Os atos iniciais do golpe, os quais se iniciaram quase que imediatamente após os resultados nas urnas, culminaram com o *impeachment* em 31 de agosto de 2016, em um processo que durou 273 dias.

Durante o período, uma série de mecanismos de proteção da democracia falharam (Levitsky e Ziblatt, 2018), e a ofensiva contra o governo eleito alcançou até o principal nome da esquerda, com chances reais de eleição segundo as pesquisas, Luís Inácio Lula da Silva. A consequência do golpe tornou não só o candidato inelegível como também, em um processo que posteriormente foi anulado, decretou sua prisão e sua retirada do páreo, abrindo caminho para a ascensão de um governo de formato conservador e alinhado aos interesses do capital financeiro – nacional e internacional.



O impedimento da presidente legitimamente eleita foi resultado da perda de sustentação política, em um ambiente dominado pela chamada grande mídia e pelos interesses econômicos. Segundo Costa e Lima (2023, p. 243), foi um

[...] modelo de golpe suave de estado: informação maciça e desfavorável à Presidente, ao seu governo e ao seu partido, evidente desequilíbrio relativamente aos partidos e lideranças das oposições; cenário coletivo de construção do sentimento negativo; e papel institucional dos Poderes Judiciário e Legislativo formaram o ambiente propício ao desfecho de destituição.

Ainda assim, torna-se importante destacar que o processo de destituição da governante não se deu sem a resistência de grupos aliados à própria figura política ou ao partido, e de grupos que percebiam o momento como um atentado à democracia brasileira. Desta maneira, não somente políticos de esquerda, principalmente, mas também figuras públicas e artistas nacionais e internacionais se envolveram na defesa, e posteriormente na denúncia do golpe orquestrado.

As charges podem ser, sobretudo, políticas. Segundo Nascimento (2023, p. 86),

[...] charges políticas são produzidas por artistas que buscam traduzir em linguagem visual as concepções de mundo dos grupos aos quais estão ligados. Assim, uma vez que há elementos da produção do poder advindos de classes sociais distintas – as próprias questões de como produzir sentidos a partir da biopolítica desses determinados grupos relacionar o artista do desenho crítico como [...] um filósofo político.

As representações artísticas, como as charges, embora mais contemporâneas em comparação com as pinturas clássicas



mencionadas por Peter Burke (2017) e Walter Benjamin (2013) em seus estudos, continuam a oferecer uma rica fonte de análise através dos elementos destacados por esses dois autores: a capacidade da imagem de tornar “palpáveis” os conceitos abstratos; seu papel na estetização da política; e sua habilidade em retratar o poder e a disciplina por meio de sinais não-verbais. Embora algumas imagens possam ser interpretadas como promotoras da conformidade social, outras desafiam essa normatividade, empregando os mesmos princípios na busca por subverter o discurso hegemônico e construir novos significados.

Sobre o papel do desenho na história política moderna, Peter Burke (2017, p. 121) diz que

[...] o uso político da imagem não deve ser reduzido a tentativas de manipulação da opinião pública. Entre a invenção do jornal e a invenção da televisão, caricaturas e desenhos, por exemplo, ofereceram uma contribuição fundamental ao debate político, desmistificando o poder e incentivando o envolvimento de pessoas comuns nos assuntos de Estado.

Desta feita, charges podem se constituir como desenhos políticos que demarcam posição, informando e contribuindo para formar oposição. São arquivos historiográficos e portadoras de discursos de resistência, contribuindo com o ofício não só dos historiadores, mas dos educadores que contam com uma rica ferramenta, a qual pode contribuir com a formação crítica.



Figura 1 – As armadilhas da Lava-jato



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/35432-charges-junho-de-2015>. Acesso em: 08 jul. 2024.

No plano político, Achille Mbembe (2008) nos ajuda a compreender que o processo de *impeachment* é um ajuste que um necropoder realiza na sociedade brasileira, com vistas à garantia de seus interesses, tendo como uma característica a destruição de seus “inimigos”. Essa eliminação, uma vez que, ainda dentro de um suposto “processo democrático”, não poderia ser física e escancarada, foi política: um conjunto de discursos que visaram “destruir” a reputação dos opositores.

Em 17 de março de 2014, inicia-se a operação Lava-Jato, a qual pode ser considerada um marco inicial nos eventos que culminarão no golpe. A operação era intitulada como a maior investigação sobre os desvios de recursos públicos na história do Brasil. Era encabeçada pelo procurador da República Deltan Dallagnol e comandada pelo então juiz da 13ª Vara Federal em Curitiba, Sérgio Moro. Caracterizou-se, inicialmente, por uma tomada de



depoimentos através do mecanismo da delação premiada<sup>1</sup>, as quais foram chegando até os políticos mais proeminentes da esquerda brasileira, como o então ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A charge presente na **figura 1** de autoria de Laerte Coutinho traz como referência o personagem do Coiote, da animação Papa-Léguas. O Coiote, nos desenhos, é um caçador que se utiliza das mais diversas armadilhas para conseguir pegar sua presa, o Papa-léguas. A camada que Laerte coloca sobre a Operação Lava Jato é a de que o Coiote representa essa política da perseguição aos inimigos – a presa, no caso, é à esquerda petista –, e para tal recorrerá aos mais diversos artifícios. A armadilha na caixa é a própria operação, e repousa atrás de um atento predador.

A operação Lava Jato conseguiu chegar especificamente ao governo do PT. É importante destacar que o início das operações lavajatistas remontam ao ano das eleições presidenciais de 2014, e as denúncias de corrupção atribuídas à gestão petista alimentavam a narrativa da necessidade de um novo governo. Desta maneira, as campanhas presidenciais de vários candidatos incorporaram o discurso da corrupção petista como tentativa de conquistar o governo. Sobre Foucault e o discurso, diz Nascimento (2023, p. 15):

Para o filósofo, o discurso é uma prática social que sempre se produz em razão das relações de poder, e pode ser considerado um conjunto de enunciados. Os enunciados, por sua vez, caracterizam-se em quatro elementos, a saber: o referente; o sujeito; um campo associado; e uma materialidade específica. A referência tem a ver com algo identificável, um

---

1 Segundo Fidalgo (2016), “[...] A delação premiada é uma forma de “contrato” realizado entre a Justiça e o criminoso. É uma troca em que o criminoso recebe benefícios de diminuição de pena, em alguns casos até o perdão judicial, pela sua colaboração com o processo judicial, ajudando a prevenir futuros crimes, esclarecendo crimes etc.”. In.: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-a-delacao-premiada/420184669>. Acesso em 09 de abril de 2024.



princípio de referência; o sujeito é alguém que ocupa uma posição; o campo associado é a associação com outros enunciados; a materialidade é a forma de registro – escrito, gravado, reproduzível.

As charges enquanto discurso-imagens, são materialidade, logo constituem-se arquivos. Outrossim, são capazes de contar a história através do olhar dos autores, como no caso da charge acima. É importante destacar que duas das características das charges são a temporalidade e a referência. Apesar da forte atuação do judiciário na figura de Sérgio Moro, Dilma Rousseff é eleita presidenta do Brasil, e empossada em 1º de janeiro de 2016. O candidato derrotado, Aécio Neves, e seu partido, o PSDB, começam forte movimentação de contestação dos resultados nas urnas antes mesmo da posse, instaurando uma forte contestação do processo eleitoral.

Figura 2 – Tapetão



Fonte: <https://juniao.com.br/psdb-de-aecio-neves-quer-recontagem-dos-votos/>. Acesso em: 08 jul. 2024.



A charge de autoria de Junião traz dois tucanos, a ave símbolo do partido PSDB – Partido da Social-Democracia do Brasil, discutindo quais passos deveriam ser tomados no processo de contestação do resultado das urnas. A referência ao time do Fluminense se refere ao artifício utilizado por times de futebol para conseguir, via contestação, vantagens na competição ou evitar o rebaixamento no campeonato. O fluminense havia conseguido em 2013 não ser rebaixado, e um dos tucanos sugere o que se constituiria um artifício legal, embora contestável. Outra questão relevante trazida pela charge é que ela inaugura de forma veemente a perspectiva utilizada na narrativa golpista de que as eleições são ou podem ser fraudulentas, expediente bastante utilizado posteriormente pelo futuro ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

Na sequência dos fatos que antecedem o impeachment, é importante destacar o papel que desempenha o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, que na tentativa de blindagem própria, não encaminhava os pedidos de impeachment impetrados pela oposição. Começa-se a pavimentar o caminho para o golpe à democracia quando o então deputado, denunciado por corrupção e ameaçado de cassação e prisão, retalia o governo do PT ao dar prosseguimento ao pedido de impedimento. É mister salientar que, até então, Eduardo Cunha funcionara como blindagem, pois arquivara os pedidos realizados até então.



Figura 3 – A ameaça visível



Fonte: Ademir Paixão. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/editoriais/cunha-desmoraliza-o-impeachment-3hjh0291bv3gv0ycg00npjcoy/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

No dia em que a bancada do Partido dos Trabalhadores, em 2 de dezembro de 2015 anuncia o voto pelo prosseguimento do processo no Conselho de Ética pela cassação de Eduardo Cunha, ao final do dia o deputado autoriza a abertura do processo de *impeachment* impetrado por Janaína Paschoal, Miguel Reale Júnior e Hélio Bicudo<sup>2</sup>. A charge de Ademir Paixão (**figura 3**) representa a ameaça que Eduardo Cunha representava para a presidenta ao colocar um Eduardo Cunha fazendo Dilma de refém, com uma faca em que está inscrita a palavra impeachment. Em 7 de dezembro

---

2 Janaína Paschoal, Miguel Reale Júnior e Hélio Bicudo, os responsáveis pelo pedido de impeachment que culminou no afastamento de Dilma Rousseff, são advogados, juristas. Miguel Reale Júnior é professor do curso de direito da USP e já foi ministro da justiça no governo de Fernando Henrique Cardoso. Hélio Bicudo foi procurador de justiça de São Paulo e, ironicamente, foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores.



de 2015, o vice-presidente Michel Temer, tem uma carta de insatisfação com relação à Dilma supostamente vazada na imprensa. É importante também destacar que em 5 de janeiro de 2016, o mesmo Eduardo Cunha nega o pedido de *impeachment* de Michel Temer, abrindo as portas para que, durante o afastamento obrigatório da mandatária, ele assumisse interinamente a presidência do Brasil.

Mesmo que a assunção à presidência ainda não fosse definitiva, um exercício de poder velado, mas ao mesmo tempo nada discreto, produzia discursos e práticas discursivas que inflamavam a população, uma vez que a narrativa de corrupção do governo Dilma tomava a mídia, mas ao mesmo tempo poupava Michel Temer. Se todo poder cria necessariamente uma resistência a esse poder, como diria Michel Foucault, nesse momento a manifestação de um poder articulado, com fortes influências econômicas, com um pano de fundo conservador e à direita, não deu espaço para os mecanismos de proteção democráticos, ou seja, a resistência não conseguiu impedir o golpe. Salienta-se que, segundo Levitsky e Ziblatt (2018), os partidos fazem parte da estrutura de proteção à democracia, mas no caso do Brasil, nesse momento, os principais atores políticos e suas legendas flertavam fortemente com o poder.



Figura 4 – Temermorto



Fonte: Ademir Paixão. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/cunha-desmoraliza-o-impeachment-3hfw0291bv3gv0ycg00npjcoy/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

A **figura 4**, de autoria de Clayton, representa essa transição. O desenho de Michel Temer foi feito logo após a comunicação do afastamento de Dilma, e o põe representado à frente de um espelho. Podemos considerar o espelho o reflexo do Brasil, com uma faixa flutuando no lugar onde deveria estar a imagem do político. Uma outra camada adicionada ao discurso contido na charge é relacionada ao fato de muitos considerarem Michel Temer parecido com o vampiro Conde Drácula. Vampiros não têm imagem refletida no espelho, o Brasil não tem um presidente democraticamente eleito (não mais). Desta maneira, em um jogo de xadrez político, Michel Temer é alçado, ainda temporariamente, ao posto de presidente.



Adota um discurso conciliatório, mas uma prática discursiva voltada à pauta econômica de interesse das elites.

Em um governo que se volta aos interesses dos mais ricos, temos uma virada de chave: de uma biopolítica – que mesmo com suas contradições, como o poder soberano do Estado como um elemento *sine qua non* –, a um desenho de contornos necropolíticos, onde os interesses econômicos desumanizam ainda mais os mais vulneráveis, tornando-os mera ferramenta da reprodução do lucro para o capital. Segundo Nascimento (2023, p. 152-153):

[...] a (necro)política que recai sobre os corpos se baseia na destruição dos indesejáveis ou descartáveis, em nome daqueles que seriam os mais importantes. Assim, não é uma tarefa impossível relacionar a ascensão do conservadorismo, do machismo e de suas novas roupagens na contemporaneidade, já que todas elas se ancoram no entendimento de uma classe ou gênero privilegiado em detrimento a outros.

Ainda sobre a necropolítica, o autor considera:

[...]a partir de Mbembe (2018), pode-se dizer que a necropolítica pressupõe uma noção explícita de superioridade não só de um estado soberano, mas dos grupos que exercem o poder. Se pararmos para analisar o caso do Brasil, vemos uma anacrônica elite que ascende ao poder gerencial e que pauta as políticas sociais por interesses conservadores e por uma economia agrária, cristã e militarizada (Nascimento, 2023, p. 33).

O Brasil, dentro desse contexto provocado pelo discurso de combate à corrupção, em defesa da família e outro rol de pautas consideradas conservadoras, acabou repleto de manifestações contra o governo eleito, como se o mesmo, por ser de esquerda, fosse a manifestação de tudo o que representava ameaça aos “verdadeiros



valores” defendidos a partir dos interesses econômicos. De tal modo, a atuação de Michel Temer e de Eduardo Cunha parece ter encontrado uma articulação conveniente, produzindo uma verdade que foi comprada como estratégia de poder.

Figura 5 – Titeriteiros



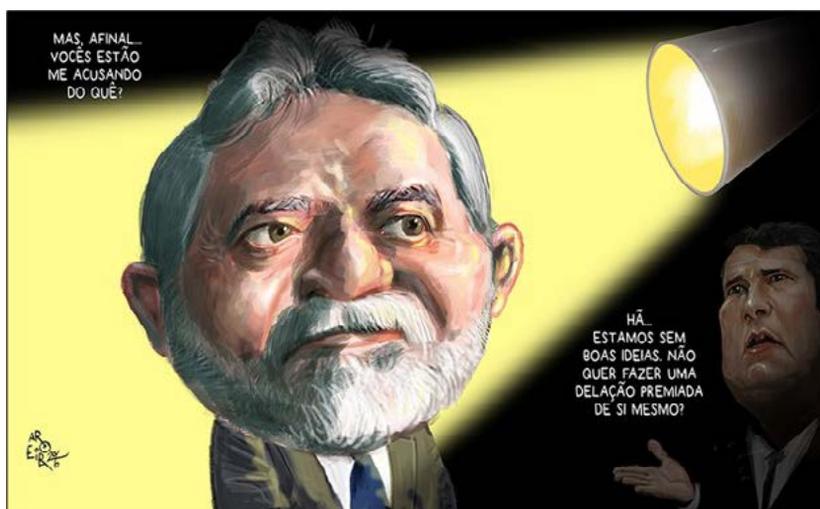
Fonte: Quinho. <https://www.polemicaparaiba.com.br/polemicas/apos-derrota-de-dilma-na-camara-ricardo-desabafa-e-rebate-internautas/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

Quinho representa essa movimentação em charge (**figura 5**) publicada em abril de 2016, em que as figuras de Michel Temer e de Eduardo Cunha “manipulam” duas pessoas com blusas da seleção brasileira. O fato de os personagens menores usarem blusas verde e amarela relaciona-se ao fato de que muitas das manifestações que tomaram o Brasil tinham por característica a “defesa do Brasil”. O texto escrito na imagem representa o pragmatismo de muitos dos manifestantes, os quais pensavam somente até o *impeachment*, não parecendo um projeto social consciente de mudança, mas



sim a instrumentalização de massa para o estabelecimento das políticas e dos políticos que representavam justamente os setores tradicionais: agropecuário, militar, religioso. No desenho, Temer e Cunha se projetam de uma escuridão, trazendo um *chiaroscuro*, um jogo de sombra e luz, do que está velado e o que se manifesta. Não necessariamente é uma ação articulada, mas pode perfeitamente representar a camada de um interesse coincidentemente articulado na defesa de interesses próprios.

Figura 6 – Convicções



Fonte: Aroeira. <https://www.cartooningforpeace.org/en/editos/brazil-rocked-by-a-new-corruption-scandal/>.

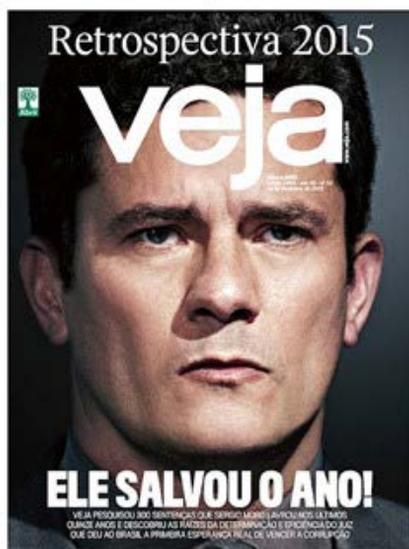
Durante a operação Lava Jato, encabeçada por Sérgio Moro, houve também o ataque à principal figura do Partido dos Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva. Desta maneira, em uma série de acusações sem provas, o político é conduzido coercitivamente para prestar depoimento, com forte cobertura da imprensa,



com destaque para os policiais armados que o conduziam. A estetização política apresentada na mídia apresenta Lula como um forte candidato... à prisão. Por outro lado, Sérgio Moro vai sendo considerado por muitos – não sem auxílio das tecnologias de poder – o herói contra a corrupção.

Recorrendo ao expediente da delação premiada, a Operação Lava Jato beneficiou 27 dos 94 condenados (Veja, 2024). A perseguição a Lula também significava retirar do páreo nas próximas eleições presidenciais o candidato que até então liderava todas as pesquisas. A condenação veio sem provas: “Durante o julgamento da lava-jato, tornou-se popular o jargão: ‘não tenho provas (cabais), mas tenho convicção’” (Damian, 2020).

Imagem 1 – Capa da Revista Veja



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/issue-30-12-2015-Source-Veja-archive\\_fig1\\_366642656](https://www.researchgate.net/figure/issue-30-12-2015-Source-Veja-archive_fig1_366642656).



Figura 7 – O "herói"



Fonte: <https://www.facebook.com/jotacamelocharges/posts/apoie-o-trabalho-do-jota-camelo-pelo-sitehttpsapoiaisejotacamelochargesou-via-pix/2187800938040682/>.

Enquanto parte da mídia construía a imagem de Sérgio Moro como herói nacional, como se pode ver na capa da revista *Veja* nº 52, de 30 de dezembro de 2015, os chargistas e outros produziam a contranarrativa, a da denúncia de que Moro era uma farsa, ou mesmo um absurdo, como Jota Camelo traz em sua charge (**figura 7**). Nela temos quatro personagens, cada um representando uma tentativa de produção da verdade. O primeiro à esquerda é um negacionista científico; o segundo aparenta ser um fanático religioso cristão, pois se traça como se fizesse parte de alguma seita, além de empunhar um crucifixo ao alto; o terceiro se pode inferir como sendo um conspiracionista; o quarto possui uma caracterização nova em relação aos demais personagens, já que pode ser inclusive



considerado, muitas vezes, uma soma dos três anteriores, a do manifestante conservador. A base do golpe está consolidada: judiciário, legislativo e parte expressiva da mídia apontam para o *impeachment* como o caminho a se seguir.

O rito do golpe, então, segue os trâmites democráticos, embora de forma a cumprir interesses particulares, grupos de oposição e setores econômicos, dando uma impressão de “normalidade democrática” (Patriota, 2020). O circo discursivo sobe sua lona e faz do senado seu picadeiro durante a votação do processo de *impeachment*.

Figura 8 – Seriedade



Fonte: <https://kikacastro.com.br/2016/09/01/30-charges-impeachment-golpe-dilma/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

Os senadores, um a um e em processo transmitido ao vivo por jornais e rádio, vão à tribuna registrar seu voto, em processo que dura 6 dias e se encerra em 31 de agosto de 2016, com 61 votos favoráveis e 20 contrários à interrupção do governo de Dilma Rousseff. Em seus votos, muitos dos senadores discursam suas



motivações, chamando a atenção como estes se dirigem a pautas conservadoras, como defesa da família, pátria e religião, com destaque a Jair Messias Bolsonaro, que homenageia o torturado Carlos Brilhante Ustra, em evidente referência à tortura sofrida por Dilma no período da ditadura militar no Brasil. A charge de Laerte põe a camada do sarcasmo, ao desenhar a contradição presente nos discursos. Logo após votar, um personagem representando um senador fala da seriedade do momento, porém, tal qual um brinquedo tipo caixa de surpresa, a carranca de palhaço parece ser sua vontade de verdade, sem o disfarce.

Figura 9 – Tchau, querida!



FONTE: <https://kikacastro.com.br/2016/09/01/30-charges-impeachment-golpe-dilma/>.

Acesso em: 08 jul. 2024.

A **figura 5**, de autoria do chargista Mariano, traz o tempo imediatamente após o afastamento definitivo da presidenta. Os dizeres – suporte escrito do discurso-imagem – “tchau, querida”



é uma referência aos cartazes e falas que vários dos opositores professaram durante a campanha de *impeachment*. Uma Dilma de feições serenas e olhos cerrados segue em postura bem ereta à esquerda, enquanto seus algozes são representados por diversos animais selvagens e associados à corrupção e à maldade, como serpentes, ratos, lobos etc. Os “mecanismos de defesa da democracia” (Levitsky e Ziblatt, 2018) começaram a falhar dentro “das quatro linhas” da própria Constituição em se proteger. Importante destacar que não só apenas durante o processo de interrupção de seu mandato, mas ao longo de seu mandato, Dilma Rousseff foi alvo de campanhas difamatórias e machistas, como as que contestavam sua capacidade intelectual ou as que atacavam diretamente sua existência enquanto mulher. Ao mesmo tempo, a presidenta pareceu enfrentar todos os empecilhos que lhe foram impostos, sem recuar ou admitir crime – os quais, inclusive, foi absolvida por falta de provas posteriormente<sup>3</sup>.

---

3 Sobre isso, o Jornal Brasil de Fato traz, em sua reportagem, o seguinte: “O Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF-2) decidiu extinguir a ação popular em que a ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) foi condenada em 2020 por pedaladas fiscais. A decisão responde a um recurso apresentado pela defesa da petista e foi tomada em uma sessão virtual da 7ª Turma da Corte, especializada em direito administrativo, no último dia 16. O conteúdo, no entanto, só veio à tona nesta segunda-feira (28). [...] O tema das pedaladas foi utilizado como argumento jurídico para o processo de impeachment que levou à saída de Rousseff da presidência, em 2016. Na época, técnicos do Senado ouvidos pela comissão legislativa que cuidou do caso fizeram uma perícia nos documentos envolvidos na polêmica. Eles apontaram, ao final, que a petista não havia participado da prática. In.: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/28/apos-dois-anos-de-condenacao-trf-2-extingue-acao-contra-dilma-por-pedaladas-fiscais> Acesso em 12 de setembro de 2024.



Figura 10 – O tribunal do golpe



Fonte: <https://kikacastro.com.br/2016/09/01/30-charges-impeachment-golpe-dilma/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

Imagem 2 – Julgamento de Dilma pelo STM, depois de torturada



Fonte: <https://revistaforum.com.br/politica/2024/3/20/golpe-de-64-carmen-lucia-vai-pra-cima-da-justia-militar-sobre-audios-da-ditadura-155954.html>.



Schroeder, autor da **Figura 8**, traz como referência uma foto de Dilma (**imagem 1**) quando presa política, diante de uma audiência militar após dois dias de tortura<sup>4</sup>. Na foto original, os militares escondem seus rostos, enquanto na charge, pessoas com vestes de presidiários – criminosos –, atrás de uma bancada com o nome *impeachment* gigante, também o fazem. Assim como na foto original, Dilma posa ereta e sem se esconder. Sua própria postura é um discurso de resistência, tanto na charge quanto na fotografia. Sua deposição abriu o caminho para as posturas potencialmente autocráticas e conservadoras, em um movimento que não foi exclusivo no Brasil, mas em vários países do mundo, como os Estados Unidos com a eleição de Donald Trump (2017 a 2021) e de Jair Bolsonaro no Brasil (2018 a 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As charges não têm a obrigação de reproduzir a realidade, mas elas são construídas a partir de enunciados que embasam discursos. O contexto ao qual elas tratam, como no golpe no Brasil em 2016, pode ser representado através do recurso metafórico, mas ainda assim com ligação direta com as práticas discursivas manifestadas no cotidiano. A retirada da presidenta Dilma foi um ataque não só à democracia, mas também um risco às existências dos mais vulneráveis, pois foi uma virada ao conservadorismo.

Os artistas, como agentes da arte e da crítica, registraram a partir de suas próprias concepções e subjetividade, as relações discursivas estabelecidas pelos atores envolvidos, e eles próprios

---

4 C.f.: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2011/12/por-que-os-torturadores-de-dilma.html>. Acesso em 15 ago. 2024.



trataram de transformar em discursos de resistência a denúncia ao golpe arquitetado. Charges, como discursos imagéticos, constituem-se valiosa ferramenta enquanto arquivos históricos, conjunto de enunciados produzidos, materializados e referentes a momentos tão distintos na história como o aqui tratado no artigo.

São as charges políticas, portanto, ferramentas importantíssimas à formação da crítica e da resistência ao soberano poder de matar, pelo direito de existir. Elas podem contar a história, enquanto arquivos, do ponto de vista dos grupos que exercem a resistência ao poder – e no caso do golpe, do poder que culmina com a eleição do projeto fascista de governo de Jair Bolsonaro, posteriormente.



## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGÊNCIA SENADO. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- BENJAMIN, W. **A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.
- BLOG DA BOITEMPO. **A cronologia do golpe**. Disponível em: <https://blogda-boitempo.com.br/cronologia-do-golpe/>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CARVALHO, C.; LIMA, M. M. B. IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF: O GOLPE SUAVE. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revista-fdsu/article/view/445>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- DAMIAN, Felipe Bochi. **Denúncia caluniosa e Sérgio Moro: não tenho provas, mas tenho convicção**. JUSBRASIL, 2020. In.: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/denunciacao-caluniosa-e-sergio-moro-nao-tenho-provas-mas-tenho-conviccao/839841791> Acesso em: 02 set. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LEVITSKY, Steven, ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiar. São Paulo: Zahar, 2018.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- NASCIMENTO, Thiago Alves Moreira. **É para rir ou para chorar?: As tirinhas e charges sobre a covid-19 como produção de resistência ao governo de Jair Bolsonaro e o enfrentamento à pandemia**. Orientador: Azemar dos Santos



Soares Júnior. 2023. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2023.

PATRIOTA, Rosângela Ramos. A questão democrática em tempos de incerteza. In: **Revista Albuquerque**, v. 12, n. 24, jul. – dez. de 2020.

VEJA. **Delações bem premiadas**: As penas dos 94 condenados por crimes investigados na Operação Lava Jato e os descontos que 27 receberam ao entregar o que sabiam. In: <https://complemento.veja.abril.com.br/brasil/lava-jato-penas/> Acesso em: 20 ago. 2024.



# UMA BREVE ANÁLISE ACERCA DA MASCULINIDADE NAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS (1889-1940)

Shairany Palombo Sonntag Giendruczak

Renata Yumi Galvão Kaswadi

## INTRODUÇÃO

Dentre as diversas e complexas ramificações do ensino militar, nos debruçamos em estudar o ensino naval, mais especificamente as Escolas de Aprendizes Marinheiros. Essas escolas, aparecem como Companhias de Aprendizes Marinheiros<sup>1</sup> no “Dicionário Histórico do Brasil” (Botelho, 2008), e são descritas como instituições militares cuja criação foi estabelecida por meio do Alvará Régio de D. Maria I, datado de 1764, e posteriormente submetidas a uma reconfiguração em 1799, quando foram transformadas nas denominadas Companhias de Aprendizes do Arsenal de Guerra. No entanto, a primeira Companhia de Aprendizes

---

1 As companhias de Aprendizes Marinheiros passaram a ser chamadas de Escolas de Aprendizes Marinheiros em 1884.



Marinheiros criada no Brasil da qual temos registro, foi estabelecida na primeira metade do século XIX, inicialmente na Capital do Império, mas que posteriormente estabeleceram-se em várias províncias ao longo do território brasileiro.

Dentro do contexto dessas instituições incumbidas de instruir e preparar indivíduos que eventualmente pudessem ingressar nas fileiras da Marinha, surge uma narrativa histórica repleta de discursos e características. No entanto, neste artigo, nossa análise se atém a um de tantos outros elementos: os discursos que versam sobre a construção da masculinidade dos aprendizes marinheiros. Para isso, investigaremos duas fontes. O primeiro desses documentos, objeto de nossa investigação, é o “Livro do Aprendiz Marinheiro, Volume I”, datado de 1889 e destinado ao ensino elementar, ou seja, das noções fundamentais de leitura e escrita. Neste material didático, emergem questões cruciais relacionadas à definição de gênero, e do que era ser homem e marinheiro, que estavam intrincados na formação dos aprendizes marinheiros. Vale ressaltar que essa obra ainda possuía um segundo volume que era voltado ao ensino profissional dos aprendizes.

Os livros didáticos das Escolas de Aprendizes Marinheiros tinham por objetivo além de passar os conteúdos necessários para a formação do aprendiz-marinheiro, desempenhar um papel importante na construção da identidade desses sujeitos. Para isso, esses materiais possuíam uma série de discursos que buscavam inculcar valores e comportamentos específicos. Nestes casos, são textos que heroizam a figura do marinheiro, que enfatizam a coragem, a bravura, a masculinidade, a dedicação e compromisso em proteger a pátria. Para isso, era necessário possuir extrema disciplina em relação às normas da escola. Assim, essas narrativas contidas nesses materiais criavam um discurso imersivo que



moldavam e direcionavam os aprendizes ao ideal de marinheiro exemplar.

O Livro de Castigos de 1940 das Escolas de Aprendizes Marinheiros tinha a função de registrar as ações que os aprendizes cometiam e eram consideradas como “faltas” pelos superiores. Ou seja, quando aqueles menores desrespeitavam as normas impostas pela Marinha, tinham sua postura considerada incoerente referente a formação da masculinidade. Neste documento, podemos analisar essas faltas que estão anotadas no livro, bem como os castigos que cada “infrator” recebeu por cometer esse ato incoerente de ser um Marinheiro. Dessa maneira, pretendemos analisar a relação entre essas regras impostas com as características da masculinidade do corpo e da mente dos menores aprendizes marinheiros.

Nos documentos, percebemos que a Marinha referenciou diversas vezes, que os corpos fossem másculos. Por isso, neste artigo optamos por discutir o conceito de masculinidade. De acordo com Thomas Laqueur (2001), o corpo masculino possui características que historicamente foram associadas à “superioridade” da masculinidade, sendo assim, seu corpo inventado através das marcas físicas das fisionomias que demarcam as diferenças de outros corpos, como nas sobrelhas, boca, queixo e olhos. As características fisiológicas podem ser observadas nas exigências dos comandantes para com os aprendizes na sua entrada a escola, como aprofundaremos adiante. Com isso, observamos que a imposição de possuir um corpo masculino foi levada à essas instituições como forma de adestramento dos corpos dos alunos, vigiados de forma panóptica, como estudou Michel Foucault (2014, p. 194) acerca das prisões. Este sistema esteve ligado com o dispositivo panóptico que é conceituado como sendo “[...] o dispositivo [que] organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer



imediatamente”. Funcionava como uma espécie de torre no meio dos espaços “prisionais” – prisões, escolas, hospitais, hospícios etc. -, de onde se observavam todas as celas, lugares, corpos. Numa metáfora: “o olho que tudo vê”.

Assim, este estudo direciona seu enfoque à análise da construção da masculinidade em relação à moral que se forjou no âmbito dessas instituições, tendo como referência os indícios desses elementos inculcados no Livro do Aprendiz Marinheiro e no Livro de Castigos. Conforme explica Guacira Lopes Louro (2017) o gênero transcende a mera edificação da identidade individual, “[...] é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero)” (Louro, 2017, p. 103). Nessa perspectiva, a autora argumentou que instituições, como a Escola de Aprendizes Marinheiros, são permeadas pela dimensão de gênero, evidenciando que o processo de formação destinado exclusivamente aos homens representava um reflexo dessa relação.

Entretanto, é fundamental reconhecer que há ainda outro aspecto dessa complexa questão a ser explorado. Guacira Lopes Louro (1992) enfatizou que o gênero é uma construção social e histórica, variando de acordo com a sociedade e a época em consideração. Dentro do contexto de uma sociedade brasileira patriarcal do século XIX, a condição primordial para se tornar um defensor da nação residia na necessidade de ser do sexo masculino. A figura do marinheiro estava atrelada não apenas à sua acuidade intelectual, mas também a atributos de caráter que lhe permitiriam enfrentar os desafios da vida no mar, conforme veremos nos discursos apresentados em nossas fontes. Nesse contexto, ele deveria encarnar qualidades como coragem, vigilância, sangue-frio, dedicação, autoridade, obediência, disciplina, serenidade e confiança em seu



comandante, bem como a capacidade de manter uma convivência harmoniosa com seus colegas de tripulação a bordo.

Em meio a esses discursos, a abordagem metodológica deste artigo está centrada na análise do discurso, fundamentada nas concepções de Michel Foucault (1999). Utilizar esse caminho implica em criticar os discursos presentes nas fontes na tentativa de perceber enunciados discursivos sobre a masculinidade, em especial aquelas relacionadas a instrução naval e ao discurso predominante na sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX. Assim, identificaremos a “vontade de verdade”, problematizando os discursos que se estabeleceram como “verdadeiro” naquele contexto. É possível que os textos mencionem com naturalidade o marinheiro como alguém altamente disciplinado, o que indicaria que esses sujeitos não podem ser e não são indisciplinados, constatando uma verdade com relação aos aprendizes.

Os discursos devem ser relacionados entre si. É fundamental atentar-se para a complexidade do discurso e as diferentes narrativas que coexistem, bem como o próprio não-dito. É importante a análise dos discursos contidos nos documentos e relacioná-los com os demais discursos vigentes da época. Compreendemos que os discursos sobre masculinidade nas Escolas de Aprendizes Marinheiros, estão relacionados às demais estruturas sociais e são influenciados por elas. Michel Foucault (1999) enfatizou a importância de examinar o próprio discurso em sua manifestação. É possível perceber os enunciados discursivos a partir das suas regularidades, das afirmações que se repetem, para entender o que está sendo posto. Dessa maneira, pode-se analisar as regularidades dos discursos contidos nos documentos que analisaremos neste artigo, para entender as afirmações de como deveria ser a masculinidade de um “marinheiro ideal”.



A construção desses discursos tem “vontade de verdade”, vontade de serem fatos, mas assim são outros fatos, outros acontecimentos, pois “[...] acontece que existe uma história sob a história que faz parte desta história” (Farge, 2011, p. 81). Os discursos que tinham a intenção de transmitir a verdade sobre a masculinidade, podem ter moldado a visão e o comportamento daqueles indivíduos envolvidos. Com isso, é através das “vontades de verdades” que compõem os discursos tanto no Livro do Aprendiz Marinheiro (1889) como no Livro de Castigos das Escolas de Aprendizes Marinheiros, que criaremos outros discursos acerca da masculinidade nessas instituições. Embora Foucault não defina o que é discurso, neste trabalho ele será visto como um sistema que estrutura e potencializa alguns enunciados, mas que também silencia aquilo que não quer que seja dito. O discurso pode construir uma realidade para os aprendizes marinheiros, pode despertar desejos, e sobretudo construir os conhecimentos necessários para a formação de um marinheiro.

## **OS DISCURSOS SOBRE MASCULINIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS**

Em 1889 era publicado o Livro do Aprendiz Marinheiro. Esse material foi produzido com a finalidade de servir como instrumento didático nas Escolas de Aprendizes Marinheiros, em conformidade com o Decreto n. 9.371 de 14 de fevereiro de 1885, e, possivelmente, utilizados até o ano de 1906, quando a legislação foi substituída e as normas para o ensino elementar e profissional mudaram. O primeiro volume do livro era dedicado ao ensino elementar que visava orientar os aprendizes no exercício da leitura,



da gramática, dos ensinamentos cristãos, além do ensino da geografia e da aritmética. Assim, é no primeiro volume do material que encontramos discursos a respeito da masculinidade voltada para o corpo do aprendiz marinho. Conforme veremos, esses discursos envolviam uma forte disciplina, um padrão físico e mental de comportamento, regras a serem seguidas e habilidades a serem desenvolvidas. Para Foucault (1999), é a partir dos discursos que podemos refletir acerca das dinâmicas de poder em determinada sociedade. Analisar esses enunciados, nos ajudam a perceber as relações a respeito de gênero não só dentro da Marinha, mas também em contextos mais amplos.

O segundo volume da obra assume um papel fundamental ao abordar o ensino profissional nas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Este volume é repleto de conteúdos técnicos que têm como objetivo equipar os jovens aprendizes com as habilidades necessárias para a vida no mar e para o exercício de sua futura profissão. Dentro dessas páginas, encontramos um conjunto de informações visuais e textuais destinadas aos alunos com as diversas partes de um navio. Para esse fim, há algumas imagens que detalham diferentes tipos de embarcações, cada uma delas minuciosamente rotulada, contribuindo assim para o aprendizado da nomenclatura de todas as partes de um navio, bem como os diferentes tipos de velas e sistemas de navegação. O segundo volume também se aprofunda no ensino das diversas armas e estratégias militares essenciais para a marinha da época. Os aprendizes eram instruídos sobre o manuseio de armamentos, incluindo canhões, que desempenhavam um papel vital na defesa e na estratégia naval. Eram apresentados exercícios práticos de infantaria, preparando os jovens para as diversas apresentações que ocorriam nas escolas.



Coube ao livro referente ao ensino elementar ser o responsável por conter discursos com o objetivo de inculcar nos jovens certo padrão de moral. É neste documento que tivemos acesso às matérias que faziam parte da formação das primeiras letras dos aprendizes marinheiros. O conteúdo presente no documento aborda o treinamento da leitura e matérias como gramática portuguesa, doutrina cristã, desenho linear, mapas, geografia, aritmética e o sistema métrico decimal, em cerca de duzentos e quarenta e cinco (245) páginas. Embora esses conhecimentos à primeira vista pareçam meramente protocolares com o objetivo de alfabetizar, ensinar matemática e conhecimentos gerais na vida de um futuro marinho, percebemos que ali havia outros objetivos. No decorrer das páginas os discursos em relação a como o marinho deveria se comportar, são frequentes e aparecem na maioria das matérias, como a de língua portuguesa. É na matéria de Leitura que esses discursos se fizeram mais presentes.

Conforme Décio Gatti Jr. (2011, p. 386) “[...] pode-se afirmar que é possível examinar o núcleo constitutivo de uma disciplina escolar nos livros didáticos que, no caso brasileiro, assumiram um duplo papel: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas”. Ou seja, a partir do primeiro volume do livro didático dos aprendizes marinheiros em 1889, é possível perceber como os conteúdos do ensino elementar que faziam parte da formação daqueles menores eram pensados e planejados. Cabe aqui lembrar que a Escola de Aprendizes Marinheiros foi formada também com a finalidade de trazer o ensino profissional para as camadas populares. Embora o ensino tenha sido dividido em elementar e profissional, entendemos que este primeiro, ao qual corresponde ao primeiro volume do Livro do Aprendiz Marinho, faz parte do ensino profissional tanto quanto o segundo volume do



documento. Ser marinheiro significava ser homem e ser homem significava corresponder a um padrão ideal de masculinidade que abarcava características como coragem, fidelidade e heroísmo, por exemplo.

Vale ressaltar que o Livro do Aprendiz Marinheiro (1889), se tratava de um compêndio organizado pelo Sr. capitão tenente José Victor de Lamare<sup>2</sup> e o 1º tenente José Egydio Garcez Palha<sup>3</sup>. Mas não só isso, conforme os autores deixam claro em suas considerações sobre os dois volumes do livro que encontramos nas “Declarações Necessárias”, eles se basearam em outros compêndios que já eram utilizados pela Marinha. Dessa maneira, os textos de leituras e os demais trechos do livro a respeito da masculinidade, possivelmente foram textos aos quais a Marinha do Brasil já havia utilizado em outros materiais. Isso pode nos revelar que esses discursos não estavam inseridos apenas no documento que estamos analisando neste artigo, mas que eram ensinamentos que a Marinha passava para as Escolas de Aprendizes Marinheiros e as demais escolas de educação naval no Brasil.

Por se tratar de um material didático na transição do império para a República, é importante nos atentarmos que neste período os manuais escolares assumiram cada vez mais destaque no ensino. Durante este período, esses livros foram fundamentados na crença iluminista do poder da impressão em educar a população em

---

2 José Victor de Lamare foi Capitão Tenente da Marinha e além de ter organizado o Livro do Aprendiz Marinheiro, também escrevia artigos para a *Revista Marítima Brasileira*.

3 José Egydio se tornou Primeiro Tenente em dezembro de 1874 e em 1890, ele foi nomeado como Capitão-Tenente. Além do Livro do Aprendiz Marinheiro (1899) ele foi autor do “Combates de Terra e Mar” (1888) e “Ephemerides navaes ou Resumo dos factos mais importantes da história naval brasileira desde 1 de janeiro de 1822 a 31 de dezembro de 1890” de 1891. No entanto, Jose Egydio também foi um dos organizadores da *Revista Marítima Brasileira*.



consonância com os projetos políticos vigentes. conforme Ana Galvão e Antônio Batista (2008, p. 165-166) ainda explicam:

[...] os manuais escolares do período contemporâneo - tais como se constituíram ao longo dos séculos XIX e XX, concomitantemente à progressiva assunção, pelos estados nacionais, da responsabilidade pela educação da criança, assim como à paulatina criação de seus sistemas públicos de ensino - estiveram sempre fundados na crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção ou reforço de uma identidade nacional.

No caso das Escolas de Aprendizes Marinheiros, sabemos que seu projeto político era voltado para profissionalizar crianças desvalidas, pobres, moradores de rua, órfãos e pequenos infratores. Daí, entram os livros didáticos voltados para a formação do aprendiz marinho e o objetivo de transformar essas crianças no marinho ideal. Assim, conforme explicam os autores, esse período refletia nos livros didáticos a partir de educar as crianças de acordo com os valores, ideais e identidade nacional delineado pelo Estado, e no caso dessa pesquisa, delineado pela Marinha.

Conforme Mônica Lins (2012), algumas escolas de Aprendizes Marinheiros, como por exemplo a dos EUA, tinha a alfabetização como critério para admissão de menores. No entanto, o mesmo não ocorria no Brasil, sobretudo pelo cenário brasileiro ser composto principalmente de analfabetos. Uma das principais intenções da matéria de leitura para tornar as crianças desvalidas em futuros marinhos era a de alfabetizá-los. Com isso, perceberemos que essa alfabetização também tinha como intuito enraizar determinados valores nos menores aprendizes.



A alfabetização era o primeiro passo para ensinar os valores morais desejados por essas escolas. Segundo Gontijo e Schwartz (2015), é na linguagem que os valores morais e religiosos são instituídos. Se os aprendizes deveriam ser obedientes, disciplinados e cristãos, a formação que recebiam não podia ser diferente. Desse modo, ao serem alfabetizados ou ao entrarem em contato com a leitura, aqueles menores estavam sujeitos a agir e a ser da maneira que a Marinha determinava.

Esse projeto reflete no material didático dessas Escolas. No caso do Livro do Aprendiz Marinheiro volume I, sobretudo a matéria de leitura presente no material, há diversos trechos que nos ajudam a perceber as intenções na formação dos aprendizes marinhos. Por exemplo, há nessa matéria uma poesia que evidencia algumas dessas características. “[...] tu, que domaste o rio, valente marinheiro, arrostando os canhões no tombadilho em pé; tu, que tinhas no instinto a audácia do guerreiro, os triumpho na mente, no coração a Fé” (Livro Do Aprendiz Marinheiro, 1889a, p. 25). A partir deste trecho percebemos como o discurso que representava a figura do marinheiro era voltado a valentia, a guerra e a fé cristã católica. A linguagem poética evoca imagens de bravura, força e coragem, características associadas à virilidade tradicional. Pierre Bourdieu (2012), ao discutir acerca da masculinidade, explora os aspectos da virilidade como um conjunto de características de uma construção social que requerem a validação dos outros homens. Para o autor, a virilidade está relacionada diretamente com a percepção de ser aceito como um membro do grupo dos “verdadeiros homens”.

Como a honra — ou a vergonha, seu reverso, que, como sabemos, à diferença da culpa, é experimentada diante dos outros—, a virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência



real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de “verdadeiros homens”. Inúmeros ritos de instituição, sobretudo os escolares ou militares, comportam verdadeiras provas de virilidade, orientadas no sentido de reforçar solidariedades viris (Bourdieu, 2012 p. 65).

A representação do marinheiro como um herói destemido representa parte desta virilidade da qual Bourdieu explicou. Um marinheiro “de verdade”, deveria ser ensinado por outros marinheiros homens a como se comportarem, ao tipo de atitudes e personalidade correta. A coragem é talvez uma das qualidades que mais aparecem nos textos de leitura do Livro do Aprendiz Marinheiro (1889). Com frequência, as passagens que exaltam a coragem estão inseridas em textos que contam histórias de outros marinheiros, ou de batalhas. Dessa forma, os feitos corajosos dos marinheiros eram exibidos aos aprendizes, o que lhes conferia prestígio e reconhecimento. Assim, ser considerado um herói, era descrito no livro como uma das mais altas qualidades do marinheiro. No trecho abaixo, retirado do texto “Heroes do Mar”, os soldados do mar são vistos como ainda mais corajosos que os soldados em terra.

A diversidade e a grandeza das faculdades naturais ou adquiridas, que é preciso reunir em um só homem para fazê-lo um herói do mar, espantam o espírito e desproporcionam o marítimo perfeito em qualquer comparação com o homem de guerra ordinário. Mas o coração que é suficiente ao que combate em terra, não basta ao que combate no mar; todas as qualidades da inteligência e do caráter são tão indispensáveis (Livro do Aprendiz Marinheiro, 1889a, p. 28).

Nessa passagem, o livro destaca a grandeza das habilidades necessárias para torná-lo um homem em herói. A combinação de



tais habilidades para o marinheiro perfeito é dita como desproporcional em comparação com um soldado de guerra ordinário. Essas qualidades vão além da coragem, elas também precisam ser tanto físicas quanto mentais. Dessa forma, o autor deste texto enfatiza o quanto as qualidades da inteligência e do caráter são indispensáveis para aqueles que aceitaram enfrentar os desafios da vida no mar. Isso nos sugere que são necessárias também habilidades cognitivas, como o pensamento estratégico de um marinheiro, bem como as características de caráter, determinação, resistência e obediência hierárquica, qualidades estas reforçadas em outros textos do livro.

Ainda no mesmo texto “*Heroes do Mar*”, escrito por Lamartine e traduzido por Euzébio de Antunes, o autor escreveu mais sobre os traços que todo o marinheiro deveria possuir. Traços estes que faziam do marinheiro um homem elevado na sociedade, acima dos civis e de outros militares. Para se tornarem-se o marinheiro ideal, o aprendiz de marinheiro deveria conhecer bem as embarcações e ter a coragem para enfrentar todos os desafios do mar.

[...] todas as qualidades da intelligencia e do caráter são tão indispensáveis, como a bravura, a sciencia para ter a derrota nos astros, a vigilância para preservar o navio dos ventos e dos escolhos; o conhecimento e o manejo seguro e prompto dos aparelhos; o ardor para voar ao fogo através da tempestade, a morte através de uma morte; o sangue frio para conservar a firmeza de vista que atira e que apara; o golpe; a dedicação, que se exalta pela certeza do perigo e que se lança no mais renhido do fogo e do chumbo para queimar seu navio a seus próprios pés, para sacrificar um vaso á esquadra; a autoridade do comandante; a obediência, a disciplina, a santidade, a serenidade do rosto na angustia do coração, a graça máscula e digna,



a audácia prudente (Livro do Aprendiz Marinheiro, 1889a, p. 28-29).

O texto elenca diversas virtudes que eram necessárias para um marinheiro. Os desafios foram descritos pelo autor como desastres imprevistos, as noites, as tempestades, os incêndios e os naufrágios. Este trecho ressalta a complexidade dessas qualidades, a importância da inteligência, de conhecer a ciência. Além disso, a dedicação, o respeito e a hierarquia de respeitar a autoridade do comandante, a obediência e a disciplina são destacadas como características essenciais para a carreira marítima. Essas qualidades, juntas, representam uma idealização da masculinidade caracterizada principalmente pela coragem, determinação, responsabilidade e controle emocional. Essas diversas circunstâncias perigosas da vida no mar, da qual o texto retrata, trariam o título de herói para aqueles marinheiros que tivessem a coragem de enfrentá-las.

Essa idealização da figura do marinheiro que combina a coragem, a determinação e o controle emocional, se assemelha às observações de Bourdieu (2012) sobre a masculinidade. O autor argumentou em seu livro que a coragem, tão evidenciada no Livro do Aprendiz Marinheiro, é um dos aspectos da virilidade e muitas vezes motivada pelo medo de perder a estima do grupo, levando indivíduos a adotar comportamentos que demonstrem bravura a fim de evitar serem vistos como femininos. “Certas formas de “coragem”, as que são exigidas ou reconhecidas pelas forças armadas, ou pelas polícias [...] encontram seu princípio, paradoxalmente, no medo de perder a estima ou a consideração do grupo. (Bourdieu, 2012, P66). Neste contexto militar naval, a masculinidade era então reforçada pela demonstração de bravura, era preciso ser corajoso ao enfrentar os perigos para proteger a pátria. Dessa forma, o livro demonstra que marinheiro deveria levar sua vida de perigos



com coragem e aceitação do destino que o guarda, tornando-se assim um herói, marcas de uma masculinidade em voga no país que muito se confunde com o as formas machistas de ser homem.

Outra da masculinidade na sociedade e da qual Bourdieu (2012, p.33) citou, é a hierarquia do gênero. Segundo o autor, a sociedade caracteriza o masculino, instituindo a diferença biológica entre os corpos a fim de diferenciar os sexos e hierarquizar essas duas essências sociais. Nas Escolas de Aprendizes Marinheiros não havia meninas estudantes pois se tratava de uma instituição inteiramente masculina. No entanto, a hierarquia se fazia presente no cotidiano escolar, sobretudo a hierarquia militar. O respeito aos superiores tinha a ver com a obediência e disciplina dos aprendizes marinheiros. Por ser uma instituição disciplinar, nos parâmetros de Michel Foucault (2014), essas escolas objetivavam docilizar os corpos e as mentes daqueles menores.

Há diversas passagens no Livro do Aprendiz Marinheiro (1889) que enfatizam a importância da hierarquia para um marinha. O primeiro deles, ainda com a leitura soletrada que corresponde às primeiras literaturas da matéria, fala sobre a superioridade do comandante e como essa figura deveria e merecia ser respeitada:

[...] o com-man-dan-te é a au-to-ri-da-de su-pre-ma de bor-do, e co-mo tal de-ve ser o-be-de-ci-do e re-spei-ta-do. [...] Des-de os tem-pos mais re-mo-tos, um ca-pi-tão do mar era o-lha-do com su-pe-rior ve-ne-ra-ção e re-spei-to (Livro do Aprendiz Marinheiro, 1889a, p. 12).

O segundo, corresponde a uma passagem escrita por João de Deus a respeito da educação para com os mais velhos: “[...] as pessoas bem-educadas têm sempre com os velhos toda contemplação. Um velho representa os trabalhos e a experiência” (Livro



do Aprendiz Marinheiro, 1889<sup>a</sup>, p. 16). Por fim, o terceiro trata das funções do posto de um Sentinela<sup>4</sup>: “[...] sentinella é uma pessoa sagrada. “[...] si a sentinella vos ordenar que não passeis adeante, ou voz der uma ordem a que não obedeçais, não haverá poder no mundo que vos livre de sua baioneta ou de sua bala si elle souber cumprir seu dever” (Livro do Aprendiz Marinheiro, 1889a, p. 18).

Mesmo que de forma indireta, podemos perceber que a hierarquia fazia parte da masculinidade e da obediência que as Escolas de Aprendizes Marinheiros buscavam ensinar aos menores desvalidos. Conforme explica Laelson Vicente Francisco (2022), quando os menores eram aceitos nas escolas, tinham a obrigação de obedecer às regras da instituição para formação do que chamavam de bom cidadão. Porém, “[...] ao se contrapor às regras – burlar as normas -, os aprendizes estariam disponíveis a receber as punições cabíveis” (Francisco, 2022, p. 12).

No próximo tópico, abordaremos como essas punições para as infrações dos aprendizes marinheiros, faziam parte do projeto da Marinha de construir a masculinidade e a obediência. A partir disso, entendemos o quanto na cultura marítima e nas Escolas de Aprendizes Marinheiros, a obediência hierárquica era valorizada como parte integrante da masculinidade. Respeitar a autoridade do comandante era demonstração de força e disciplina, características frequentemente associadas à masculinidade tradicional. Essa obediência era vista como um comportamento masculino valorizado, enquanto desafiar as autoridades ou até mesmo questioná-las podia ser considerado sinal de fraqueza, ou seja, a falta do comportamento masculino. A partir de agora, analisaremos

---

4

Soldados encarregados de vigiar e guardar um quartel, acampamento ou navio.



essa “falta” e as suas consequências em forma de castigos para os aprendizes marinheiros.

## É POSSÍVEL PERCEBER A MASCULINIDADE NO LIVRO DE CASTIGOS?

Imaginemos um aluno de uma instituição militar levar dois dias de impedimento, pois tentou beijar o colega de turma. Foi o que aconteceu em setembro de 1941 com o aprendiz Barbosa do Nascimento “[...] tentou beijar um outro aprendiz”, que no livro consta ser o aprendiz de número 15. Alegou-se que não foi a primeira vez que isso aconteceu:

[...] este aprendiz por ocasião da aula profissional seguiu o seu colega, o aprendiz n. 15 e tentou beijar-lhe na presença de todos [ilegível], vindo a minha presença, negou o acto que praticara. Não é a primeira vez que este aprendiz pratica este acto. Flaviano Lopes de Aguiar. 2º Sargento AT” (Livro de Castigos, 1941, p. 103).

No documento que consta dessa alegação não se especifica se o beijo foi um beijo no rosto, como uma demonstração de afeto, ou se foi na boca. O fato é que para os superiores isso foi um desvio do caráter e do ser um homem másculo. Essa punição reforça o paradigma de que ser um homem másculo não permite demonstração de sentimentos, gestos de carinho, principalmente sobre o corpo de outros rapazes. A indicação da homossexualidade era veementemente reprimida.

Quem tem um papel importante na criação desse modelo de masculinidade apresentando controle nos aspectos sobre a sexualidade e as paixões é a Igreja Católica. Ação como essa que



foi dita anteriormente não é teoricamente dito como masculino, então são comportamentos como esse que a igreja abominou, e que se tornou personagem na propagação de uma masculinidade como podemos observar no livro do Pierre Bourdieu (2012, p. 104) a dominação masculina.

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarca (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas.

Como foi retratado anteriormente nesse texto, a masculinidade também está atrelada ao corpo do homem, para um homem ser “homem” ele deveria possuir características físicas que demonstravam essa masculinidade na Escola não é diferente, o médico que a Escola tinha para eventuais acontecimentos de acidentes também estava ali para avaliar os corpos dos aprendizes de acordo com os padrões que a Escola ditava para eles esses critérios podem ser observados como fundamentais no ato da matrícula dos alunos como peso, altura, corpo robusto. Uma masculinidade que era medida e observada pelo médico que avaliava seu corpo, pelos servidores que observavam aquilo que era considerado adequado a norma. Para Auriar Fernandes (2013) às características de um homem e sua masculinidade servem

[...] para disseminar nos jovens características tidas como autenticamente masculinas, no qual o corpo possuía um valor exacerbado, tais como: obediência, disciplina, orgulho, corpo viril - alcançado por meio de esportes e exercícios físicos -, um espírito belicoso e patriota (Fernandes, 2013, p. 8).



O desejo de um corpo viril que passasse por uma visão de masculinidade esteve atrelado ao movimento de estrutura militar, que trazia consigo outras categorias a serem defendidas como a bravura, a coragem, a perseverança, um sentimento de devoção e heroísmo. Desde a antiguidade, o corpo do homem era considerado como um sinal de masculinidade. No período das grandes navegações as características que eram disseminadas para os jovens eram a obediência, disciplina, algo que na instituição naval era considerado obrigatório. Os marinheiros precisavam ter um corpo viril.

Outro momento em que a masculinidade foi colocada à prova pelos aprendizes foi no primeiro dia de julho o aluno Heraclis Barbosa da Silva foi posto no livro, porque estava gemendo na formatura, sem, contudo, estar doente. O ato de gemer está ligado à doenças, mas como ele não estava nessa condição então levamos a compreender que ele fez isso na conotação sexual ao gemer. Embora ele tenha feito por brincadeira, o sargento que presenciou o fato não gostou, julgando seu comportamento inadequado, pois “[...] não é assim que um futuro marinheiro se porta” (Livro de Castigos, 1941).

“Posto neste livro porque disse que seu colega, o aprendiz 83 praticava atos que a moral reprova com outros aprendizes. Flaviano Lopes de Aguiar. 2º Sargento-AT” (Livro de Castigos, 1941). Essa passagem não especifica que atos seriam esses que a moral reprova, mas podemos inferir que como foi flagrado sendo feito com outro aprendiz do mesmo sexo podemos atrelar que seja algo que não é atrelado a ser masculino.

Quando os padrões rígidos de masculinidade são impostos ao indivíduo e ele é obrigado a viver de uma maneira que não é algo que desejava, tem uma chance de se tornar agressivo por ter



seus sentimentos repreendidos. Pode ser violento com a sua futura companheira, ou com os seus familiares e pessoas próximas do seu convívio. O aprendiz Dorival Pinto teve um momento em que ele agrediu um outro Aprendiz e assim podemos analisar que essa agressão pode ser fruto de um sentimento guardado e repreendido “[...] agrediu com um cabo de vassoura o aprendiz nº 78 produzindo ferimento leve no lábio superior. Waldemiro Duarte SO” (Marinha, 1941, p. 87). Não sabemos o motivo que levou o aprendiz a agredir o seu colega, mas como observado anteriormente esse fato pode ter sido cometido por sentimento que na escola não era permitido sentir ainda mais por outro aprendiz.

No tópico acima observamos que a obediência dos aprendizes para com os comandantes era um comportamento masculino que a escola valorizava, como um marinheiro tinha que se portar e no Livro de Castigos existem a presença de “faltas” decorrida a falta de obediência de acordo com os bons costumes da Escola como o aprendiz Decio Brito que “Este Aprendiz foi encontrado por mim rindo-se após o silêncio .Edgard de Almeida Barros<sup>2º</sup> Sg de Est.” então para um homem se portar não pode faltar com as regras como estava no silêncio ele não deveria proferir nenhum som após. A postura de um militar está relacionada com o masculino como Pierre Bourdieu (2012, p. 38) fala

[...] assim como a moral da honra masculina pode ser resumida em uma palavra, cem vezes repetida pelos informantes, qabel, enfrentar, olhar de frente e com a postura ereta (que corresponde à de um militar perfilado entre nós), prova da retidão que ela faz ver,<sup>43</sup> do mesmo modo a submissão feminina parece encontrar sua tradução natural no fato de se inclinar, abaixar-se, curvar-se, de se submeter (o contrário de “pôrse acima de”), nas posturas curvas, flexíveis, e na docilidade correlativa que se julga convir à mulher.



O corpo do marinheiro era adestrado para obedecer determinadas condutas e posturas que os superiores e a escola consideravam dignas de um corpo masculinizado. Um corpo, como definiu Bourdieu (2012), ao afirmar que se trata de uma linguagem que carrega história e marcas da dominação. Assim, podemos inferir que essas marcas estiveram presentes na ordem de punição registrada no Livro de Castigos: “[...] deu-me parte a brigada, que o aprendiz n. 88 estava sem compostura militar, por ocasião da formatura para as aulas profissionais. Manoel dos Santos Barreto” (Livro de Castigos, 1941). Essa falta foi cometida pelo aprendiz de nome Arnaud Barbosa Lima, mostrando nitidamente que a postura do corpo era objeto de vigilância e punição.

A vigilância se mostrava presente em diversas outras passagens do documento. Não era incomum os casos de aprendizes que fugiam das escolas ou saíam escondidos. Quando descobertos eram castigados de acordo com a gravidade dos seus atos. Por exemplo, há um registro de um aprendiz que sai sem permissão e é castigado. “Pernoitou, sábado, em terra sem a devida licença. Waldemiro C. Duarte. SO. Ajudante” (Livro de Castigos, 1941) Este registro do livro indica que o indivíduo saiu durante a noite em um sábado, e como castigo teve sua punição com um dia de impedimento. No livro, cada infração e punição era assinada por algum superior. Os superiores estavam presentes para remodelar e orientar esses indivíduos de acordo com os padrões da Marinha. O que mostra o controle dos comportamentos dos aprendizes de acordo com os interesses da instituição, que buscava formar “homens do mar” formando a masculinidade desses alunos. Por isso, ações que fugiam das regras da escola resultavam em punições. As infrações eram diversas e as punições também.



Se um Marinheiro precisava respeitar seus superiores em qualquer situação, quando um aprendiz não respeitava essa regra, ele era punido. “Ofendeu com palavras obscenas o sargento de polícia, ap. n. 68. O fato foi presenciado pelo cabo Motta. Carlos Gomes da Costa. 1º Sargento de serviço no Estado.” (Livro de Castigos, 1941). O caso citado acima foi do aluno Moacir Justino de Almeida ele levou Duas horas de serviço extraordinário, na qual não é especificado no Livro de Castigos. Essa forma de poder corrobora com a imposição de uma pretensa masculinidade, forçando os aprendizes a conterem seus gestos, a privar as emoções e sentimentos, escondendo aquilo que demonstrasse qualquer tipo de fragilidade, de vulnerabilidade.

Segundo Bourdieu (2012) os homens são profundamente influenciados pela representação social dominante, mesmo sem a consciência disso. O que significa que as regras, as normas, os valores que são impostos pela sociedade exercem uma poderosa influência sobre as pessoas, moldando suas percepções, comportamentos e até mesmo suas identidades “[...] os homens também estão prisioneiros e, sem se perceberem, vítimas, da representação dominante” (Bourdieu, 2012, p. 63). Ou seja, o aprendiz de marinheiro que era imposto às expectativas do masculino segundo as normas da Marinha, vivenciava essa educação sem perceber. Assim como essa passagem do autor, eles também sofrem por serem oprimidos a seguirem um padrão imposto nesse caso pela Escola e pela Marinha, em vigilância constante. Essas escolas utilizavam formas de poder exercidas sobre os corpos dos aprendizes e decorrente a isso os superiores estavam lá para avaliarem sempre os seus corpos e maneira de agir.

Para tanto, normas eram criadas para modificar os comportamentos dos alunos e fazer seus corpos se encaixarem no padrão



imposto pela instituição, pois homens da Marinha devem manter a compostura e o controle sob qualquer circunstância. A cultura que define os gêneros molda corpos distintos para homens e mulheres através de regimes de exercícios específicos. O corpo é fundamental para a construção da masculinidade, mas essa importância não a torna imutável.

O Livro de Castigos (1940), nos mostra diversas características da disciplina e da masculinidade impostas pelas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Ao analisarmos esse documento observamos a formação da Marinha para a criação de um corpo “dócil” em que a escola pudesse comandar e adestrar como eles desejavam. Ou seja, um corpo másculo que seja perfil de um homem do mar. Esse pensamento acerca do que é masculino atravessa anos e anos e perpassa por vários caminhos da história e em cada momento surge requisitos diferentes para que possamos entender o que seria esse corpo masculino, mas sempre em mente que é uma construção social e imposta, mas a Marinha, instituição militar como um todo, também foi responsável por essa construção, pois manipulavam os corpos e sempre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo analisamos os discursos a respeito da masculinidade nas Escolas de Aprendizes Marinheiros no final do século XIX e início do século XX. Com base na análise do discurso tecida por Michel Foucault (1999), entendemos que os enunciados discursivos sobre a masculinidade, presentes no Livro do Aprendiz Marinheiro era profundamente influenciada pelo ideal de valentia, guerra e fé católica. A linguagem, muitas vezes poética, evoca as imagens da bravura, força e coragem, associadas a virilidade tradicional. Além



disso, um marinheiro de verdade deveria ser ensinado por outros marinheiros mais experientes sobre o comportamento, atitude e até uma personalidade correta, o que reforça a importância de transmissão de valores masculinos dentro da comunidade naval. A exaltação da coragem, que aparecia frequentemente contextualizada em história de outros marinheiros em batalhas, mostra como essa era uma característica central na construção da identidade masculina. Assim, a análise dos discursos presentes no livro revela não apenas os padrões de masculinidade esperados, mas também os mecanismos de poder que operavam na formação dessas identidades dentro das Escolas de Aprendizes Marinheiros.

Assim, os meninos que chegavam a essas escolas, seja através do envio feito pelos juizes de órfãos, ou delegados de provinciais ou pelos próprios responsáveis, passavam por esse processo disciplinador e eram inseridos na cultura educacional dessa instituição, construindo uma identidade própria da marinha. Os aprendizes que tinham contato com o livro poderiam aprender que o marinheiro considerado ideal era corajoso, e capaz de dar a sua vida à nação. Isso fica ainda mais evidente quando analisamos o “Livro de Castigos” datado 1941. Trata-se de um documento que narra as infrações dos aprendizes e as suas devidas punições. Percebemos que as características físicas que moldam o corpo do homem também era um critério importante para a construção da masculinidade nessas instituições. Assim, a ideia do corpo viril estava atrelada com as demais características que aparecem nos dois documentos, como a bravura, a coragem, a perseverança, e o heroísmo. Nem mesmo ao ficar doente, o aprendiz poderia demonstrar fraqueza, pois esse comportamento lhe causaria punição. A homossexualidade também aparece como reprimida na documentação, como no caso do aprendiz número 15.



Com isso, percebemos que embora o livro didático analisado trouxesse os discursos sobre o comportamento masculino, é no “Livro de Castigos” (1941), que podemos ver na prática as punições daqueles que não obedeciam e infringiam os padrões ensinados. Seja por beijar outro colega ou até mesmo gemer ao estar doente, a masculinidade nas Escolas de Aprendizes Marinheiros era composta por uma série de características físicas e comportamentais. Demonstrando assim, a forma como o poder dessas escolas corroborava para a imposição de uma determinada masculinidade, forçando os aprendizes a seguir um padrão único em que os sentimentos e emoções eram reprimidos. Portanto, A Escola de Aprendizes Marinheiros não apenas buscava influenciar o desenvolvimento intelectual dos aprendizes, moldando suas mentes, mas também se preocupava em moldar seus corpos, cuidando de sua formação física e disciplinar.



## Referências

- BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil de 1885**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1886.
- BRASIL. **Livro de castigo para aprendizes da Escola do Rio Grande do Norte**. 1940.
- BOTELHO, Angela Vianna; REIS, Liana Maria. **Dicionário histórico Brasil: colônia e império**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CARVALHO FILHO, S. A. (2008). **A Masculinidade em Connell: os mecanismos de pensamento articuladores de sua abordagem teórica**. XIII Encontro Regional de História da ANPUH-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- FARGE, **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FERNANDES FILHO, Aurivar. O corpo como “veículo de ser” na Construção da Masculinidade. **Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 1-17, jun./ago. 2013.
- FRANCISCO. **“Um viveiro de competências e abnegações”**: a formação do marinheiro na Escola de Aprendizes Norte-Rio-Grandense (1933-1941). 2022. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive, FONSECA, Thaís Nívea (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008, p. 161-188.



GATTI JÚNIOR, D. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 1, 29 jun. 2015.

LAQUEUR, Thomas. **Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

LAMARE, José Victor de; PALHA, José Egydio Garcez. **Livro do aprendiz marinho**. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889a.

LAMARE, José Victor de; PALHA, José Egydio Garcez. **Livro do Aprendiz Marinho. Volume II**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889b

LINS, Mônica Regina Ferreira. **Viveiros de “homens do mar”**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado). Curso de Políticas Públicas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 2017.



# CORPO INCORRIGÍVEL: ADESTRAMENTO E RESISTÊNCIA NAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA E DO RIO GRANDE DO NORTE (1928-1941)

Christlaine Thuany Vieira Ferreira

Laelson Vicente Francisco

Luiz Felipe Soares de Lima

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos a conduta dos internos de duas instituições que marcaram a história da educação brasileira: As Escolas de Aprendizes Marinheiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Essas unidades foram encarregadas de formar, elementar e profissionalizar, a juventude dita pobre e desalentada da sociedade entre os séculos XIX e XX. Apesar de serem locais conhecidos pelo rígido controle, isso não foi o suficiente para que todos se sujeitassem às regras. Os mais ousados, por exemplo, chegavam a fazer da má conduta um hábito, o que não raramente resultava em castigos vultosos ou mesmo na expulsão por *incurrigibilidade*.



Dessa forma, partindo de dois casos com desfecho semelhante, presentes nos registros escolares, objetivamos perceber o enquadramento desses indivíduos na categoria *anormal*, formulada por Michel Foucault (2001).

Contudo, ressaltamos que essas escolas não funcionaram de forma isolada, mas, antes, compuseram um conjunto de estabelecimentos direcionados à instrução de marinheiros. Em especial, os dois recintos, localizados ao norte do Império, mantiveram entre si proximidades que excediam a geografia. Como bem apontou Azemar dos Santos Júnior e Cláudia Cury (2019, p. 114), fundadas em anos consecutivos, sendo a Escola paraibana fundada em 1871 e a potiguar, em 1872, enfrentaram os mesmos problemas, amarguraram crises, clamaram socorros, registraram suas memórias e, por fim, fecharam suas portas. E, ainda como se continuassem a andar juntas mesmo depois de tanto tempo, deixaram fontes das quais extraímos os rastros das almas que não conseguiram dominar. Daqueles que foram expulsos das escolas por insubmissão recorrente, que hoje se tornam protagonistas deste estudo.

É importante ressaltar que, embora ambas as escolas estivessem sob a égide da Marinha do Brasil, e partilhassem de uma missão comum na formação de jovens marinheiros, é possível supor que cada instituição desenvolvesse suas próprias nuances e particularidades no cotidiano disciplinar. A ausência de regimentos internos específicos para cada escola, contudo, dificulta a confirmação dessa hipótese.

A documentação disponível revela práticas disciplinares semelhantes nas duas instituições, mas não permite afirmar categoricamente se existiam distinções nos métodos de controle e punição. A proximidade geográfica e o período histórico coincidente sugerem a possibilidade de intercâmbio de práticas e informações



entre as escolas, mas a pesquisa documental até o momento não oferece evidências conclusivas sobre essa questão. Apesar dessas particularidades, as Escolas de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte e da Paraíba compartilhavam a missão de moldar jovens corpos em marinheiros disciplinados e cidadãos obedientes, tanto às leis militares quanto às normas sociais. Essa missão se materializava em um cotidiano marcado pela vigilância constante, pela disciplina rigorosa e pela punição daqueles que se desviavam das normas.

Dito isso, analisaremos os fatos que geraram o desligamento do aprendiz nº 7, Henrique Vieira de França, expulso da unidade paraibana no ano de 1928, e a má conduta do petiz nº 56, Helio Martins de Carvalho, na unidade do Rio Grande do Norte. Para isso, nos aproximamos metodologicamente da *análise do discurso*, elaborada por Michel Foucault (2014), para pensarmos as fontes presentes no *Livro de Castigos de Aprendizes (1940)*, que são parte do acervo da Escola do Rio Grande do Norte; e o *Livros de Actas do Conselho de Disciplina (1911-1931)*, referente a Escola da Paraíba. Dessa forma, pretendemos enxergar as intencionalidades que permearam esses registros, buscando, assim, contribuir para a historiografia ainda incipiente sobre o tema.

## O INDOMÁVEL APRENDIZ NÚMERO 7 DA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA

No dia oito (8) de novembro de 1928, o Mestre de Música da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, o Sr. Joaquim Claudino Ferraz, junto com os demais membros do chamado Conselho de Disciplina, assinou o parecer que determinava a



exclusão do menor Henrique Vieira de França, mais conhecido como aprendiz de nº 7, dos quadros do estabelecimento, alegando que se tratava de um indivíduo *incurrigível*. Sabe-se que o Conselho se reunia apenas para lidar com contravenções habituais e que a expulsão só era cabível quando o menor atingisse limites intoleráveis de insubordinação. Ao que tudo indica, o rapaz ultrapassou essa linha nos dias anteriores, após diversos episódios que causaram seu desligamento. Os vexames praticados decretaram a impossibilidade de mantê-lo no ambiente, apesar de todo o investimento da marinha para torná-lo um bom marujo. O aprendiz de nº sete (7), portanto, se insere no domínio da anomalia teorizada por Michel Foucault, sobretudo quando se propõe a pensar “indivíduo a ser corrigido” (Foucault, 2001, p. 72).

Antes de tudo, é importante que definamos o conceito de *anormal*, defendido pelo autor. Segundo Foucault (2001), o anormal é aquele que desafia a regra, que subverte uma certa quantidade de leis, sejam elas sociais e/ou naturais. Sendo assim, é uma série de infrações ao mesmo tempo, quem se coloca fora de uma determinada ordem, de um conjunto de normas estabelecidas que, durante o século XIX, momento em que o filósofo concentra sua análise, eram produto dos discursos médico-legais. Destarte, o anormal não é um modelo uno, mas antes se divide em três figuras: o monstro, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora.

Aqui, nos interessa o segundo arquétipo, o intermédio entre os demais. Foucault entendeu o indivíduo a ser corrigido como aquele a ser posto dentro de uma aparelhagem de correção. Quando isso não acontece, ou seja, quando “[...] fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo” (Foucault, 2001, p. 73), trata-se de um desobediente absoluto, um



incurrigível. Para entendê-lo, é preciso pensá-lo como fenômeno recorrente e antipático ao controle. São esses aspectos que buscaremos identificar na passagem de Henrique de França pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba.

Iniciemos pelos fatos que levaram esse sujeito a ser visto como um incurrigível. O parecer que declarou seu desligamento consta no Livro de Atas do Conselho de Disciplina da Escola paraibana. O relato sugere que em três (3) de novembro de 1928, durante o usufruto de sua licença, Henrique de França ausentou-se do recinto e foi visto praticando distúrbios em um café, na rua Vercelesio Mello, localizada na Cidade da Parahyba, município onde o internato se assentava. Segundo os registros, a polícia foi acionada e não tardou a chegar. Ao que se sabe, de acordo com a documentação, o aprendiz “[...] provocou a Polícia para uma luta, em companhia de um marinheiro asylado que se achava embriagado” (Livros de Actas de Conselho de Disciplina, 1928), o que resultou em uma discussão acalorada, com direito a exibição de armas das duas partes e captura do marinheiro, que foi imediatamente recolhido a cadeia.

Embora não fique evidente nos registros, as forças de segurança conseguiram contornar a situação, talvez por se reunirem em quantidade e condições superiores aos seus desajeitados desafetos: um rapazote metido a valente e um adulto que mal se sustentava sobre as pernas. No entanto, seja lá como se deu o desfecho desse primeiro momento, o aprendiz não foi retido e a paz não perdurou. Instalada a serenidade, o aprendiz nº sete (7) voltou ao referido local e quebrou dois bancos, provavelmente em retaliação aos empregados da casa comercial, possíveis responsáveis pela denúncia.

Obviamente, atitudes tão audaciosas não passariam despercebidas. Assim que compareceu à Escola, após, inclusive, exceder



o tempo de sua licença, o Comando, já a par da situação, declarou seu recolhimento ao *Bailéo*. No entanto, nada parecia ser capaz de conter esse jovem aprendiz, pois no momento da faxina de macas, quando foi mandado dormir no alojamento, o nº sete (7) conseguiu enganar a vigilância de plantão e ausentar-se do recinto.

Entretanto, a fuga não passou despercebida. O aprendiz de nº 58, chamado Antonio Cardoso Lucas, ao notar a ausência de seu colega, recorreu ao marinheiro que estava de serviço. Esse, rapidamente, partiu até o limite do cercado da instituição na tentativa de encontrá-lo, porém, sem sucesso, retornou, dando como certa a fuga do mancebo. Na tentativa de capturá-lo, uma escolta foi acionada para ir à casa da família do rapaz, mas não o encontrando, permaneceram à sua procura. Uma suspeita estimulou a designação de outra escolta, dessa vez para visitar a “[...] casa de mulheres de vida fácil na rua do Riacho” (Livro de Atas do Conselho de Disciplina, 1928), onde o rapaz foi finalmente encontrado. Como se não bastasse as ousadias anteriores, ainda tentou resistir à ordem de prisão, chegando até a agarrar-se com membros da escolta. Sem sucesso, por fim, rendeu-se, sendo levado e castigado pelas diversas infrações.

Diante de tantos fatos, não é de se estranhar que o aprendiz tenha sido considerado incorrigível pelo comando escolar. Suas faltas, além de corriqueiras, confrontavam diretamente diversas normas, cujas punições se faziam impressas no Regulamento<sup>1</sup>. Segundo Mônica Lins (2012, p. 150), as punições, que eram enumeradas nesses documentos, deveriam ser aplicadas conforme a gravidade do ato. A tecitura com que essas regras foram organizadas demonstra uma forte preocupação com as práticas indisciplinadas. Para evitar o

---

1 Foram normas de caráter nacional que estabeleceram as principais regras para o bom funcionamento das escolas.



descontrole, as regras se moviam na direção da proporcionalidade, ou seja, nenhuma falta deveria ficar sem punição equivalente, o que justificava a presença de pelo menos uma dúzia de tipos de castigos para as mais variadas formas de infração.

A seguir, constam àquelas prescritas pelo regulamento:

Art. 62. As faltas, em que incorrerem os aprendizes de ambas as escolas, serão punidas com as seguintes penas:

§1º Admoestação;

§2º Repreensão em classe;

§3º Eliminação do nome do quadro de honra;

§4º Abaixamento das notas de comportamento;

§5º Privação de recreio;

§6º Repreensão em acto de mostra;

§7º Rebaixamento do posto;

§8º Privação de licença;

§9º Bailéo para as faltas graves (Brasil, 1912).

Como exposto, os castigos seguiam uma hierarquia mais ou menos branda até o quarto artigo, avançando com penas mais severas em seguida. É importante perceber um caminho quase que natural da punição. Segundo Laelson Francisco (2022, p. 96), referenciando Michel Foucault (2018), essa configuração tinha o interesse de “[...] tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar”. Sendo assim, desde “admoestivamente” chamar atenção do menor, isto é, alertá-lo de um modo reprovador; passando por repreendê-lo de forma aberta e eliminá-lo do quadro de honra, este dedicado aos aprendizes mais bem colocados em categorias como comportamento e exames;



até o impacto nas próprias notas, que eram atribuídas conforme o resultado das provas as quais eram submetidos; tudo parecia diferenciar, hierarquizar e normalizar os indivíduos.

Já adiante, a partir do quinto castigo, recebia-se formas menos moderadas de censura. A começar pela privação do recreio, momento que representava uma das poucas opções de lazer na instituição; repreensão em público, para que o menor insubmisso servisse como exemplo negativo para os demais; o rebaixamento de posto, visto que, conforme os rapazes avançavam na formação, ganhavam honras, como passar a condição Cabo, exercendo funções consideradas mais nobres; privação de licença, que era a perda do passe para que pudessem se ausentar provisoriamente da escola; e por fim, o *bailéo*. Esse último equipamento foi um tipo de solitária que, de segundo Silva (2017, p. 117), consistiu numa caixa de madeira com o mínimo de ventilação e iluminação, onde os meninos ficavam confinados por um número de dias que variava conforme a pena.

Essa disposição na hierarquia das punições não foi meramente coincidência. Segundo Lins (2012, p. 150), a punição era indicada conforme a gravidade do ato. O *Artigo 63* do Regulamento de 1915 trouxe que “[...] ao professor elementar compete a imposição das penas dos §1º a 4º”. As privações mais rigorosas, como perda de ano e exclusão permanente, só poderiam ser impostas pelo *Conselho de Disciplina*, um mecanismo de controle interno previsto no referido artigo do mesmo documento.

O conselho deveria ser composto “[...] do commandante, do imediato, de um official e de um professor elementar, com o fim de julgar o alumno [...] por máo procedimento habitual” (Brasil, 1915). Era função do mecanismo rever todos os processos disciplinares aos quais havia passado o menor em questão e deliberar sua



incorrigibilidade, apontando para o desligamento da instituição sempre que necessário (Francisco, 2022, p. 16).

Em todo caso, o aparato previsto em cada Regulamento refletiu que o momento da punição “[...] se transformava em um ritual solene de exposição dos punidos, visando à inibição de futuros comportamentos indesejados em todo o grupo” (Silva, 2017, p. 117). Se assim o era, no fundo, a reserva de uma seção que indicava as punições aplicáveis conforme a gravidade da falta significava que a indisciplina era algo no mínimo corriqueiro. Além disso, nos parece que a elaboração de tal instrumento confirma aquilo que Foucault, em seu livro *Os anormais*, sugeriu: o indivíduo a ser corrigido é “[...] de certo modo, regular na sua irregularidade” (Foucault, 2001, p. 72).

O filósofo assim o classificou por reconhecer que a diferença mais marcante entre o indivíduo a ser corrigido e o monstro é a taxa de frequência. O primeiro é muito mais comum que o segundo. Enquanto o monstro é, por definição, uma exceção, o indivíduo a ser corrigido é um fenômeno comum e está presente em praticamente todos os lugares. Retornando às fontes, pode-se identificar, nos fatos relatados acima, incorreções que não são particulares do petiz. Recordemos que as infrações obedecem a diversas ordens e, assim, pode confrontar códigos escritos e impostos socialmente ou que estejam impregnados na cultura de um povo. Para exemplificarmos, peguemos, para além do descrito sobre o aprendiz, o que é dito sobre o marinheiro que se achava embriagado e sobre as supostas mulheres de vida fácil.

O primeiro, por exemplo, é um infrator por desrespeitar as leis impressas, atentando contra a ordem civil e autoridades públicas. Acabou por receber a punição na forma desta. Já no caso da casa de mulheres, que interpretamos ser um espaço de prostituição



local, a infração é muito mais de cunho moral. O estilo de vida dessas moças fere uma série de regras que não estão impressas em um código escrito, mas antes, na cultura daquela população. O castigo, por tanto, consta menos no que prescreve a lei do que no desprezo social. Sendo assim, é evidente que o indivíduo a ser corrigido é um ser regular, dada a facilidade que todos temos de se incorrer em diversas falhas, prescritas ou não, diariamente.

A segunda característica que gostaríamos de atentar é: o indivíduo a ser corrigido, não obstante, se compromete em manter-se alheio à regra. Esse sujeito, que habita ora a norma, ora a infração, por excelência, tensiona os dispositivos do poder, a ponto de, muitas vezes, frustrar a missão deste de domesticá-lo. O aprendiz Henrique de França se enquadra bem nessa situação, pois foi um reconhecido transgressor. A evidência disso consta em sua trajetória.

Como a maior parte daqueles jovens, os investimentos do poder sobre seu corpo começaram quando se apresentou à Escola de Aprendizes Marinheiros. No alistamento, muito provavelmente passou pelos mesmos exames físicos e mentais que a maioria. Conviveu com o olhar desconfiado dos Comandantes. Teve seu corpo tocado, medido e analisado. Quando aceito, obteve trajes que o diluíram entre as dezenas de crianças. Recebeu aulas e lições que o classificaram por notas e conceitos. Teve parte de gestos modelados. E quando se distanciou daquilo que desejavam que fosse, foi castigado. Quando o castigo não deu jeito, foi expulso, à medida que suas faltas confrontavam a ordem que a instituição deveria preservar.

Desse modo, o aprendiz nº sete (7) pode ser considerado um indivíduo a ser corrigido não só por não se enquadrar nas regras, mas por ter sido reconhecido como tal. Por ter jogado o jogo da



corrigibilidade e incorrigibilidade. O caso de Henrique de França recorda-nos que, um dia, todos habitamos essa condição, mas que somente alguns são reconhecidos como sujeitos a serem corrigidos/incorrigíveis. Ora por atentarem contra a natureza, ora contra às regras sociais, ora contra os dois.

## O CASO HÉLIO MARTINS E SUAS 9 INFRAÇÕES EM 10 MESES NA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DO RIO GRANDE DO NORTE

Durante o processo de nossas pesquisas, em particular sobre as Escolas de Aprendizes Marinheiros, tanto do Rio Grande do Norte (RN), quanto da Paraíba (PB), nos deparamos com documentações bastante diversificadas. Mas algo parece bem evidente: a Escola da Paraíba possui um vasto acervo arquivístico. Em contrapartida, quando nos referimos à Escola Norte-rio-grandense, apesar de termos acesso a uma documentação semelhante à da Paraíba, poucos têm sido os registros que temos em posse e que podemos explorá-los.

De certo, isso não pode se configurar um obstáculo às nossas pesquisas, mas vale ressaltar que dos muitos documentos referentes à escola do Rio Grande do Norte, a grande maioria perdeu-se com seu fechamento definitivo em 1942<sup>2</sup>. Destacamos também que essa unidade abriu suas portas em 1873. Todavia, devemos explorar os documentos que temos acesso, dentre os quais alguns figuram como os mais valiosos para pesquisas de natureza histórica. Um deles certamente é o Livro de Castigo de Aprendizes Marinheiros.

---

2 O encerramento das atividades da EAM-RN, foi oficializada por meio de Ata, datada do dia 28 de fevereiro de 1942. A Ata em questão foi arquivada no Livro de Ordem do dia da referida escola, e assinada pelo Capitão de Corveta Waldemar de Araujo Motta.



Esse livro acumula uma série de registros datado de 1940. Ou seja, pouco anteriores ao seu encerramento definitivo.

Das mais de setenta (70) páginas transcritas, trouxemos para nossa análise, como proposta deste artigo, um (1) caso específico e que nos chamou a atenção. Trata-se do caso do aprendiz registrado sob o número 56 da especialidade Aprendiz<sup>3</sup>, cujo nome de batismo era Hélio Martins de Carvalho, matriculado na Escola de Aprendizes Marinheiros potiguar no dia 31 de janeiro de 1941. Seu nome consta no Livro de Ordem do Dia da referida unidade, na Ata de nº 2, assinada por Aécio de Albuquerque, o Capitão de Corveta e Comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte. Uma vida de algumas linhas, como diria Foucault (2003), cujas desventuras e aventuras durante sua estadia nessa Escola permaneceriam sem nome, caso sua breve vida, juntada em um punhado de palavras, não fosse encontrada por acaso em livros e documentos como os quais tivemos acesso.

Foucault (2003) é assertivo em dizer que existências como a do aprendiz nº 56, dotadas de nenhuma das grandezas estabelecidas e reconhecidas pelos homens, a ponto de serem perpetuadas pelos seus escritos, seriam condenadas a passar pela história sem deixar rastro, caso um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las. A luz da qual o filósofo se refere nada mais é do que o poder, cujo confronto com as almas ordinárias “[...] arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer” (Foucault, 2003, p. 206). O autor quer nos dizer que é o poder que as

---

3 Dentro das Escolas de Aprendizes Marinheiros, durante os anos de preparação e estudos até a formatura e engajamento na Marinha de Guerra, os aprendizes poderiam receber promoções oriundas de sua boa conduta, empenho e disciplina. Destas promoções podemos citar, por exemplo, os cargos de 1º e 2 Sargentos. A partir dessas patentes os aprendizes se tornava *superior* hierarquicamente, frente aos demais aprendizes.



espreita, que as persegue, que lhes dá atenção e suscita as poucas palavras que delas nos restam.

Assim, foi um encontro instantâneo com o poder, efeito da má conduta corriqueiramente apresentada, que revelou essa vida de poucas páginas. Prova disso é a falta de dados referentes ao desligamento do aprendiz nº 56 da Escola potiguar. Por falta de registros, jamais saberemos se foi enviado para o Rio de Janeiro, para servir à Armada Nacional, ou desligado da unidade por motivo de indisciplina. O fato é que, durante sua estadia na Escola e partindo dos registros feitos no Livro de Castigos de Aprendizizes, pouco menos de um (1) mês, o aprendiz cometeu uma infração que lhe coube uma penalidade de prisão de seis (6) dias de bailéo<sup>4</sup>. Na sua primeira contravenção. O garoto, juntamente com outros vinte e quatro (24) aprendizes, no período de carnaval, causaram, segundo a ocorrência registrada, pequenos “[...] distúrbios pela cidade” (Livro de Castigo de Aprendizizes, 1940), em que “[...] várias recomendações foram feitas quanto ao modo de bem se conduzirem em terra” (Livro de Castigo de Aprendizizes, 1940).

Veja, no dia 25 de março de 1941, o Aprendiz em questão foi pego fumando na cozinha da guarnição. Ficou impedido de sair da Escola por um (1) dia. Apenas quatro (4) dias depois, o mesmo petiz voltaria ao Livro de Castigos em duas ocasiões. A primeira por ter urinado no alojamento e a segunda por ter afrontado o 2º Sargento de Estado, Floriano Lopes de Aguiar, que por ocasião, o havia posto no Livro de Castigo. Como punição recebeu, dois (2) dias de faxina extraordinária e dois (2) dias de prisão simples.

É bem provável que chateado pelo ocorrido, o aprendiz nº 56 resolveu se ausentar da Escola no mesmo dia, sendo que estava

---

4 Bailéo ou Bailéu, como explicado no tópico anterior, é uma espécie de prisão. É bem comum você encontrar como punição sofrida pelos aprendizes, a prisão no bailéo.



escalado para trabalhar. O aprendiz só retornou sete (7) dias depois. Como punição pela desobediência, recebeu quatro (4) dias de prisão rigorosa. O primeiro dia (1º) do mês sete (7), volta ao referido livro, pois havia sido encontrado novamente fumando, só que desta vez no palco interno. Como agravante, o então Comandante da Escola, Waldemar de Araújo Motta, acrescenta que o aprendiz é reincidente, e tem por punição, dois (2) dias de impedimento de sair da Escola.

O nome de Hélio Martins volta a figurar nas páginas do Livro de Castigo no dia dez (10) de setembro do mesmo ano, pois havia sido flagrado em luta corporal com outro colega aprendiz, de nome Lourival de Paiva, no banheiro da Escola. Por este ocorrido, o mancebo recebeu quatro (4) dias de prisão rigorosa. No mês de outubro, o rapaz foi pego sentado na barraca que ficava aos fundos da Escola, ao invés de estar no posto de sentinela. Como punição recebeu quatro (4) horas de serviço extraordinário, ou seja, além do que já estava estabelecido anteriormente. E para finalizar as contravenções do referido aprendiz, no dia trinta e um (31) de outubro, ausentou-se da Escola sem permissão, declarando que necessitava sair de qualquer modo. Recebeu como punição quatro (4) dias de prisão rigorosa.

Perceba que, segundo os registros, Hélio Martins foi citado nas páginas do Livro de Castigo nove (9) vezes em um período de menos de um (1) ano. No célebre livro “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão”, Michel Foucault (2014) apresenta a ideia de que quando o homem tem a certeza de ser punido por sua contravenção, ele tende, a partir de sua consciência que deve desviar-se da má conduta, do ato ilícito. Ora, a ideia é que a punição faça com que “[...] o malfeitor não possa ter vontade de recomeçar, nem possibilidade de ter imitadores.” (Foucault, 2014, p. 92).



A conduta descrita por Soares Junior (2019) como “processo de normalização” dos corpos infantis, caracterizada pelo registro e contabilização de cada infração, pode ser interpretada, à luz da obra de Michel Foucault (2001), como uma forma de marcar o indivíduo como um “corpo a ser corrigido”. Embora Foucault situe a operação desse corpo entre os séculos XVII e XVIII, é possível, sem incorrer em anacronismo, questionar se o aprendiz nº 56, inserido em uma instituição educacional que valorizava a disciplina como ferramenta de correção, não seria também portador desse corpo a ser corrigido.

Foucault delimita o campo de ação desse corpo a ser corrigido no seio familiar e nos sistemas de apoio, como as escolas. No caso do aprendiz, suas contravenções, mesmo dentro da Escola da Marinha do Brasil, como a incapacidade de incorporar a disciplina esperada de um marinheiro, evidenciam sua posição como sujeito a ser corrigido. A documentação consultada confirma que tais preceitos disciplinares eram não apenas transmitidos, mas também exigidos na prática, tanto no espaço de aquartelamento quanto fora dele, visando a formação de bons marinheiros e cidadãos. Dessa forma, a análise do caso do aprendiz à luz do conceito foucaultiano de “corpo a ser corrigido” revela a persistência de práticas disciplinares que visam a normalização e a correção de indivíduos considerados desviantes, mesmo em contextos educativos contemporâneos.

Sobre isso, Foucault vai identificar características muito marcantes desse processo que forja o sujeito a ser corrigido ao afirmar que tais corpos se apresentam como passíveis de modelação. A não ser que sejam insubmissos absolutos, ou seja, indivíduos sobre os quais todas as técnicas, todos os programas, todos os investimentos domésticos e a educação geral que se pode tentar corrigi-los, falharam (Foucault, 2001). É o recorrente apreço que



essas pessoas manifestam pela falta, pelos erros mais vexatórias que por vezes os condenam a censura, que o filósofo extraiu parte de sua definição acerca do sujeito incorrigível (Foucault, 2001).

Este sujeito, oscilando entre a corrigibilidade e a incorrigibilidade, é alvo de processos disciplinares que, em teoria, deveriam levá-lo à autocorreção, abandonando as infrações e o descumprimento das normas que o caracterizam como um sujeito a ser corrigido. O Livro de Castigo de Aprendizizes (1940) registra diversas práticas disciplinares aplicáveis, mas a má conduta, como mencionado, parece ter se tornado um hábito enraizado.

Também cabe realizarmos uma reflexão acerca da participação da família nesse processo de correção do corpo, tido como incorrigível. Veja, nos primórdios de seu funcionamento, as Escolas de Aprendizizes, denominadas Companhias de aprendizes<sup>5</sup>, como já apresentado no início deste texto, tinham por principal objetivo preparar jovens marinheiros para servirem à esquadra nacional. Observemos este trecho a respeito do funcionamento das Escolas de Aprendizizes: “[...] não posso deixar de ainda uma vez manifestar opinião favorável a esta instituição que tão bons resultados têm produzido, proporcionando à nossa Marinha de Guerra praças morigeradas e disciplinadas” (Brasil, 1873, p. 9)

A fala acima, extraída dos Relatório de Ministro da Marinha do Brasil, e proferida à Assembleia Geral Legislativa por Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, por ocasião Ministro da pasta naval, esclarece a ideia de como eram vistas e percebidas as Escolas para aprendizes, que produzia, naquele contexto, praças morigeradas, ou seja, de vida exemplar, de bons costumes, bem como disciplinadas.

---

5 Através do Decreto nº 9371, de 14 de fevereiro 1884, “[...] as Companhias de Aprendizizes Marinheiros ganham nova nomenclatura e passam a se denominar Escolas de Aprendizizes Marinheiros” (Brasil, 1884, p. 5)



Ora, esse tinha sido o papel da instituição desde seu nascimento na primeira metade do século XIX, arregimentar menores e corrigi-los, dotando-os de práticas educativas tidas como essenciais para um bom cidadão à época.

Para formar corpos fortes e obedientes, o controle do corpo era o caminho. Michel Foucault (2014), contribuiu com a reflexão acerca da disciplina, tanto exemplificada nas linhas gerais deste texto. Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (2014), concebeu o corpo como alvo de poder que era submetido a modelagem instituída por quem tinha interesses econômicos sob o físico. Entendemos a disciplina, como também uma maneira de adestramento. “Adestrar”, é uma das formas de conter o corpo dos maus hábitos, o que não significa dizer que o caminho será sempre através de modelos violentos de coerção. Para esse autor, “[...] forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (Foucault, 2014, p. 135).

Não é pensando unicamente na melhoria de suas habilidades, mas sim, pensar na fabricação de corpos ditos “dóceis” e “úteis”. Que fossem obedientes e objetos de controle, pois “[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 2014, p. 135). É nesse sentido que os menores aprendizes eram corrigidos e passavam pelo processo de docilização, tornando-se manipuláveis.

Nessa perspectiva, é válido salientar que, esses petizes estavam em constante vigilância. As categorias disciplina e panoptismo se entrelaçam. O panoptismo também discutido por Foucault (2014), favorece a observação dos espaços, em que, os menores estavam aquartelados. Espaços de vigilância. Para Foucault (2014, p 196) “[...] o panóptico é uma máquina maravilhosa que a partir dos



desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder”. As escolas que se assemelham com a estrutura de uma prisão, buscam mudar comportamentos, treinar indivíduos, fazer experimentos, simulações que beneficiem aqueles que governam (Foucault, 2014).

Para uma melhor compreensão, destacamos que o termo “panóptico” se refere de maneira literal, a um modelo arquitetônico de vigilância desenvolvido pelo filósofo Jeremy Bentham no final do século XVIII, veja:

[...] o Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (Foucault, 2014, p. 194).

O Panóptico de Bentham foi projetado em formato circular, ou de anel, como os escritos acima descrevem, tendo uma torre central de onde é possível observar todas as celas que estão dispostas em torno dela. Essa estrutura arquitetônica, permitia uma visão geral e constante dos prisioneiros, ou seja, era uma maneira dos presos entenderem que estavam sendo vigiados mesmo sem a presença de vigilantes nos corredores. No contexto das Escolas de Aprendizes marinha, fazemos alusão ao comandante que era a figura de máxima autoridade e supervisão no interior das instituições. O comandante deveria disciplinar, vigiar e educar os



menores aprendizes marinheiros, em conformidade com algumas de suas funções:

1º, cumprir e fazer cumprir este regulamento e velar sobre a disciplina, economia, material e pessoal da escola;

2º, cuidar na educação moral e profissional, asseio e bom tratamento dos aprendizes, passando revistas frequentes em todo o estabelecimento para, por si mesmo, certificar-se do zelo e actividade de seus subordinados e da boa ordem e moralidade da escola;

3º, visitar amiudadas vezes as aulas e oficinas da escola para conhecer o adeantamento dos aprendizes e si os mesmos são dirigidos com dedicação pelos officiaes e seus auxiliares, pelos professores e seus auxiliares e pelos operários (Brasil, 1907).

A presença dessa figura representava poder. Poder de punir, de instruir, de agir, de ordenar. Os aprendizes, podiam não o ver, mas sabiam que estavam sendo vigiados e que qualquer atitude contra à norma, haveria consequência. Os aprendizes não se configuravam como presos, mas, viviam em regime de colégio interno, “[...] daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 2014, p. 195). O poder era onipresente, estava o tempo todo em todo lugar. Essa percepção de constante vigilância sentida pelos arregimentados, concebia um estado de alerta e obediência as regras impostas nas Escolas de Aprendizes Marinheiros.

Veja, explanamos e exploramos aqui o caso de Hélio Martins. Não sabemos sua origem. Não sabemos onde nasceu, quantos anos tinha na época de sua matrícula na Escola Potiguar, muito menos



como se deu esse processo de aquartelamento. Todavia percebemos que ele se constituiu enquanto um sujeito a ser corrigido, mas que por diversas vezes tentou burlar as regras e normas impostas sobre seu corpo, resistindo ao processo de correção através da disciplina. E por que mediante a exposição a tais processos disciplinares esse corpo ainda resiste? Ora, essa questão é um tanto complexa e requer uma série de reflexões acerca desses sujeitos. Em nosso entendimento, esses estudos não se fecham em si mesmos, muito menos apresentam uma verdade absoluta. Na verdade, eles abrem caminho para novas pesquisas e requerem dos pesquisadores que se debruçam sobre esses textos e produzam suas perspectivas, para que um dia, talvez, cheguemos à luz desse entendimento, de forma completa.

O caso de Hélio Martins, através de suas repetidas infrações e punições, ilustra a complexa dinâmica entre o corpo a ser corrigido e a resistência à disciplina. A instituição, imbuída de um poder panóptico, procurou moldar o aprendiz através de vigilância constante e sanções, buscando a internalização das normas. No entanto, a reincidência nas infrações demonstra a capacidade de agência do indivíduo, que, mesmo sob intensa vigilância, encontra brechas para burlar as regras. Essa resistência, longe de invalidar o conceito foucaultiano, evidencia a complexidade da relação entre poder e disciplina, revelando que a docilização dos corpos não é um processo linear e completo, mas sim um campo de constante negociação e tensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, apresentamos e analisamos, a partir de Michel Foucault (2001), comportamentos de dois jovens que



figuraram nas Escolas de Aprendizes Marinheiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Como foi possível observar, na prática, ambos não se submeteram às normas institucionais, sendo, nessa análise, enquadrados como sujeitos a serem corrigidos, um dos arquétipos da categoria *anormal*, postulada por Foucault (2001), que foi discutida no decorrer dos escritos aqui apresentados.

O primeiro, conforme as fontes, rompeu tantas regras que chegou a ser expulso, enquanto o segundo não foi possível, até o presente momento, encontrar o seu registro de saída ou desligamento da Escola. Contudo, sabe-se que ambos possuíram em comum o contato com o controle, com as regras que eram constantemente investidas sobre seus corpos, através dos exames físicos e mentais, do olhar desconfiado dos funcionários e das atividades, as quais tinham por interesse a modelação de seus gestos. Assim como outras crianças, nada mais foram que indivíduos postos na ordem da vigilância e das técnicas que transformaram suas vidas em documento. Em registros históricos que revelam o choque com o poder, o breve clarão capaz de fazê-los, outrora, atravessar o tempo e chegar até nós.

Sendo assim, casos de indisciplina como esses contribuem para a reflexão da criação do conceito de anormalidade que foi sendo construído culturalmente pela sociedade. Em outras palavras, só foi possível enquadrar os aprendizes na categoria anormal, porque alguém no meio social designou o que era ser um sujeito normal, estabeleceu os parâmetros da normalidade, nos quais, quem estava fora dessa margem e rompiam as regras do que era considerado normal, eram encaixados no grupo “anormais”. No âmago deste grupo, há o indivíduo incorrigível, em que, situamos os dois casos analisados. Esses sujeitos são denominados como incorrigíveis, pois as instituições estabelecem um padrão a ser



seguido e anseia bons comportamentos dos constituintes destes espaços, e quando os sujeitos não correspondem a esse padrão, precisam ser corrigidos a fim de serem enquadrados à norma.

Os casos de Henrique de França e Hélio Martins, em sua singularidade, revelam a face humana por trás dos registros disciplinares, lançando luz sobre a luta constante entre a individualidade e a força coercitiva da instituição. Suas histórias, fragmentos de vidas passadas, ecoam a resistência e a capacidade de agência frente às tentativas de normalização. Ao desafiar as normas e resistir à disciplina, esses aprendizes nos lembram que a história não é apenas um relato dos vencedores, mas também um mosaico de vozes silenciadas que, através de suas transgressões, questionam a ordem estabelecida e reivindicam seu lugar na narrativa.

A análise desses casos à luz da obra de Foucault nos permite não apenas compreender as nuances do poder disciplinar e suas implicações na formação de sujeitos, mas também resgatar do esquecimento a memória daqueles que ousaram desafiar as normas, revelando a complexidade e a riqueza da experiência humana em contextos de controle e disciplina.

Por fim, é interessante quando Foucault (2001) faz a genealogia do anormal, colocando esse conceito e o de normalidade como termos criados pela sociedade que não são naturais, são construídos culturalmente. A norma, desse modo, cria a normalidade e tenta estabelecer padrões de comportamento. Quando o autor faz isso, permite que novas formas de comportamento sejam constituídas. Sendo assim, nos esforçamos em identificar as intencionalidades dos discursos proferidos pelos comandantes oficiais da Marinha do Brasil, nos empenhando em dar visibilidade aos acontecimentos ocorridos nessas duas escolas.



## Referências

- BRASIL. Ministério da Marinha. Ministro (Joaquim Delfino Ribeiro da Luz). **Relatório do ano de 1873 apresentado a Assembléia Geral Legislativa na 3ª Sessão da 15ª Legislatura.** (Publicado em 1874).
- BRASIL. Ministério da Marinha. Ministro (Luiz Filipe de Souza Leão). **Relatório do ano de 1884 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª Sessão da 19ª Legislatura.** (Publicado em 1885).
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 11.479, de 10 de fevereiro de 1915:** Aprova e manda executar novo regulamento para as escolas de grumetes e de aprendizes-marinheiros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11479-10-fevereiro-1915-516121-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- FRANCISCO, Laelson Vicente. **“Um viveiro de competências e abnegações”:** a formação do marinheiro na Escola de Aprendizes Norte-Rio-Grandense (1933-1941). 2022. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 22 de janeiro de 1975. In:\_\_\_\_\_. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: **Estratégia, poder-saber.** Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes. 2014.
- LIVRO DE CASTIGOS DE APRENDIZES. **Arquivo da Marinha do Brasil.** Rio de Janeiro, 1940.
- LIVRO DE ACTAS DO CONSELHO DE DISCIPLINA. **Arquivo da Marinha do Brasil.** Rio de Janeiro, (1911-1931).
- LINS, Monica Regina Ferreira. **Viveiros de “homens do mar”:** Escolas de Aprendizes Marinheiros e as experiências formativas na Marinha Militar do Rio de Janeiro (1870-1910). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), 2012.



SILVA, Rozenilda M. C. **A prática educativa na Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874-1915)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina (PI), 2017.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. **Physicamente vigorosos**: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942). São Paulo: e-Manuscrito, 2019.



# **PARTE II - HETEROTOPIAS INSTITUCIONAIS**



# “A ESPECTATIVA DO IMMENSO AUDITÓRIO FOI COMPLETAMENTE SATISFEITA”: PRÁTICAS EDUCATIVAS E SOCIABILIDADES DO INTELLECTUAL AMARO CAVALCANTE (1874-1881)

Alanny Paulo Ricardo de Almeida

Israel Maria dos Santos Segundo

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de entender Amaro Cavalcante enquanto um intelectual que promoveu, através de suas conferências públicas e de sua atuação como professor, práticas educativas voltadas para a difusão de discursos científicos, modernos e com apelo moral. A atuação do intelectual nas redes de sociabilidades ligadas à política, à educação e à imprensa possibilitou sua projeção no circuito impresso da cidade de Fortaleza e na política educacional do estado do Ceará, bem como no reconhecimento de sua faceta intelectual pelos pares.

Ao fazer a discussão de episódios da educação cearense do século XIX, este estudo – desenvolvido no âmbito do Grupo de



Pesquisa Observatório das Heterotopias, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – atrela-se a uma *heterotopia do tempo* por reconstituir um *não lugar* trazido à atualidade através da análise da vida educacional do intelectual Amaro Cavalcante. Conforme entende Foucault (2021, p. 25), “[...] as heterotopias são frequentemente ligadas a recortes singulares do tempo”, sendo como que *contraespaços, não lugares* dentro de um espaço definido. Encaramos o corrente escrito – como lugar determinado, fixo, *real* – como sede para a manifestação do *não lugar* referente àquele distante período da educação do Ceará.

De acordo com Gomes e Hansen (2016), a figura do intelectual pode ser atrelada a diversos atores sociais, a exemplo de professores, contadores de história, políticos, jornalistas, médicos, literatos, entre outros, tendo sua prática intelectual reconhecida ou não por seus pares e contemporâneos. Assim, as autoras entendem que a figura do intelectual correspondia a um sujeito pensante e agente, pois “[...] os intelectuais têm um processo de formação e aprendizado, sempre atuando em conexão com outros atores sociais e organizações, intelectuais ou não, e tendo intenções e projetos no entrelaçamento entre o cultural e o político” (Gomes; Hansen, 2016, p. 13).

Na esteira do pensamento de Sirinelli (2003) e em diálogo com Gomes e Hansen (2016), utilizaremos a noção de intelectual para entender a atuação de Amaro Cavalcante na sociedade cearense. Nessa perspectiva entendemos os intelectuais:

[...] como sujeitos históricos, que se envolvem na produção cultural de bens simbólicos, reconhecidos por comunidades de pares como inovadores, constituindo um “pequeno mundo intelectual”. Logo, um conjunto mais restrito que pode ser considerado uma elite intelectual (Gomes; Hansen, 2016, p. 28).



Ao analisar a relação dos intelectuais com a educação, Vieira (2015) ponderou que, no final do século dezanove, a elite intelectual adquiriu prestígio social não apenas pelo poder político ou econômico, mas também pelo capital cultural e simbólico acumulado em suas práticas. Assim, os intelectuais configuravam-se como uma categoria social que, apesar de reduzida, mobilizou significativamente as malhas sociais, políticas e culturais em que estavam envolvidos.

Neste texto, dialogamos metodologicamente com a propositura de Michel Foucault (2016) sobre *análise do discurso* para investigar os enunciados contidos no circuito da imprensa do Ceará em torno das conferências proferidas por Amaro Cavalcante. Assim, entendendo o discurso como o “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2016, p. 131), nós nos debruçamos sobre os discursos oriundos do circuito de produção dos jornais cearenses a fim de analisarmos as *performances verbais* utilizadas por esses veículos de comunicação no trato das já citadas conferências. Nesse sentido,

[...] a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas. Só pode se referir a *performances verbais* realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação (Foucault, 2016, p. 133).



Desse modo, ao pesquisar na imprensa cearense das décadas finais do século XIX alguns elementos para entender a atuação educacional de Amaro Cavalcante, deparamo-nos com inúmeros enunciados sobre as conferências públicas por este ministradas, cuja documentação erigimos como nosso *arquivo*. Esse *arquivo*, “[...] aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo” (Foucault, 2016, p. 156), não pode ser encarado apenas como uma decorrência da *performance verbal* do enunciador, senão como o conjunto dos sistemas de enunciados decorrentes das práticas discursivas, posto que

[...] ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo (Foucault, 2016, p. 155).

Consequentemente, faz-se necessário registrar que o nosso recorte temporal, a saber, o período que vai de 1874 a 1881, está ancorado naquele intervalo de tempo no qual identificamos o registro de conferências públicas ministradas por Amaro Cavalcante. Durante o período em que esse educador esteve ligado à educação do Ceará, foram duas conferências ministradas em 1874 e uma proferida em 1881.

Dessa maneira, em um primeiro momento apresentamos uma síntese do percurso do sujeito em análise como educador e professor público. Em seguida, abordamos os conceitos de intelectual, práticas educativas, sociabilidades e produção cultural,



posteriormente enfatizando as conferências públicas como práticas educativas. Por fim, discutimos como a rede de sociabilidades tecida em torno das conferências contribuiu para o reconhecimento de Amaro Cavalcante enquanto um intelectual.

## O PROFESSOR AMARO CAVALCANTE

Amaro Cavalcante Soares de Brito nasceu em 1849 na localidade Logradouro, sítio à época pertencente ao município de Vila Nova do Príncipe e atualmente inserido nos domínios de Jardim de Piranhas, no estado do Rio Grande do Norte. Deixando a região natal ainda durante a adolescência, ele foi estudar no Seminário de São Luís do Maranhão, escola na qual, de acordo com Lima (1950), teve a oportunidade de adquirir uma sólida formação em latim.

Amparado pelo vasto conhecimento que possuía da língua latina, tornou-se professor da matéria no ano de 1871, ocasião em que foi nomeado como docente no município de Baturité, interior cearense, aí exercendo a profissão, de forma ininterrupta, até o mês de julho de 1880, quando viajou para os Estados Unidos, na condição de professor comissionado pelo governo do Ceará, com o objetivo de estudar a educação elementar nesse país. Nesse período, a educação elementar era representada pela escola de primeiras letras acrescida da cadeira de gramática.

Aproveitando sua permanência temporária na América do Norte, Amaro Cavalcante cursou e concluiu o curso de Direito na Universidade de Albany, localizada na capital do estado de Nova Iorque, colando grau em leis ao defender a tese intitulada: “É a educação uma obrigação legal?” (Medeiros; Macêdo, 2020).

Retornou ao Brasil no ano seguinte, em 1881, e, na ocasião, apresentou ao governo cearense um extenso relatório, no qual



expôs tanto suas concepções teóricas sobre a educação como as observações que colheira acerca da formatação do sistema de educação escolar estadunidense. Aproximadamente um mês depois da exposição desse documento, o potiguar foi investido no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública da Província do Ceará, função que exerceu de setembro de 1881 até fevereiro de 1883. Nesse período, consoante Vieira e Farias (2006), Amaro Cavalcante implementou a reforma da educação cearense, determinada pela Lei Provincial nº 1951, de 12 de setembro de 1881, e organizou as escolas primárias<sup>1</sup> do Estado através da elaboração de seu regimento interno.

Desligando-se da Direção Geral da Instrução Pública do Ceará, Amaro Cavalcante seguiu para a cidade do Rio de Janeiro, a à época capital do país, onde fixou residência, e se tornou professor de latim do Colégio Pedro II<sup>2</sup>, exercendo o magistério nessa instituição no período de março de 1883 até outubro de 1884, momento a partir do qual abandonou definitivamente a docência e passou a se dedicar a funções relacionadas ao Direito e à política.

Durante o período de sua atuação educacional, Cavalcante ministrou várias conferências e escreveu várias obras sobre diferentes aspectos da educação.

---

1 A denominação “escolas primárias” é a constante da própria legislação. Nesse período as cadeiras isoladas ainda existiam – a exemplo das cadeiras de latim, francês, geometria e outras –, mas apenas nos níveis posteriores do ensino.

2 O Colégio Pedro II foi inaugurado em 2 de dezembro de 1837 sob o nome *Imperial Colegio de Pedro II*. Situado no Rio de Janeiro, à época capital do país, o *Pedro II* se tornou a principal instituição do gênero no país, priorizando a educação e a formação de uma elite local. Os alunos saíam da instituição com o diploma de Bacharel em Letras, condição que os tornava aptos a se matricularem nos cursos superiores do Império.



### Quadro 1 – Obras sobre *Educação* escritas por Amaro Cavalcante

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
A Religião	1874
A meus discípulos	1875
Livro Popular	1879
Educação elementar nos Estados Unidos	1881
Notícias cronológicas da educação popular no Brasil	1883
Ensino moral e religioso nas escolas públicas	1883
Meio de desenvolver a instrução primária nos municípios rurais	1884

Fonte: Medeiros, 1956.

Nesse sentido, analisando o percurso de Amaro Cavalcante, Albuquerque (1961, p. 69) ponderou que a vida do intelectual potiguar foi pautada pela “[...] preocupação dos problemas nacionais, que desde cedo o empolgaram, sobretudo os relativos à educação e às finanças, que estudou objetivamente, no patriótico esforço de solucioná-los”.

Na mesma esteira prelecionou Souza (2009, p. 39), ao assinalar que Cavalcante, enquanto professor, “[...] ia se afirmando cada vez mais na conceituação político-administrativa, [...] argumentando e defendendo seus pontos de vista no sentido de melhorar as condições da educação básica nacional”. Já Francisco de Assis Medeiros (s/d), para quem Cavalcante foi um eminente cultor da educação, assim escreveu:

[...] suas experiências com a teoria e com a ciência pedagógica, levaram-no a elaborar e publicar trabalhos diversos, hoje, todos eles, de profundo interesse não só para os especialistas na matéria como também para quantos estão a escrever ou a reescrever a história da educação no Brasil na passagem do século XIX para o século XX. (Medeiros, [s.d.], p. 5).



Ao referir-se ao período em que Amaro Cavalcante exerceu a docência, o também educador José Augusto Medeiros afirmou que “[...] os pendores de Amaro Cavalcante, naquela hora, se orientavam para as obras educacionais. Toda a sua atividade se voltava para a pedagogia” (Medeiros, 1956, p. 11). Atividade essa que, sob certos matizes, envolvia a projeção do sujeito educador para além das fronteiras da educação escolar.

Dessa forma, o percurso de Amaro Cavalcante na educação envolveu tanto a experiência da sala de aula, enquanto professor público de latim, quanto a gestão do ensino, na qualidade de Diretor Geral da Instrução Pública cearense. Em seu trajeto educativo no Ceará, uma de suas mais notórias ações foi a de iniciar a prática educativa das conferências públicas, conforme tratado a seguir.

## A PRÁTICA EDUCATIVA DAS CONFERÊNCIAS PÚBLICAS

Frisamos que, dentre os aspectos da atuação intelectual de Amaro Cavalcante, suas conferências e sua performance enquanto professor público do Ceará buscou propagar para o público escolar e não-escolar práticas educativas que intentavam difundir ideias tidas como modernas e o conhecimento científico.

Durante o período de sua atuação educativa no Ceará registraram-se na imprensa, pelo menos, três conferências ministradas por Amaro Cavalcante, destacadamente no ano de 1874, com duas exposições, e no ano de 1881, com uma exposição, conforme sintetizado a seguir:



## Quadro 2 – Conferências públicas ministradas por Amaro Cavalcante

TÍTULO	DATA
O homem encarado na sua vida prática	28 de março de 1874
A religião	28 de junho de 1874
A educação e seu objeto	20 de agosto de 1881

Fonte: Conferência, 1874a; Conferência, 1874e; [Na escola], 1881; Conferência, 1881a.

Nesse sentido, a primeira conferência ministrada por Amaro Cavalcante, tendo por título “o homem encarado na sua vida prática”, realizou-se em 28 de março de 1874 no salão da escola de 2º grau de Fortaleza, Ceará (Conferência, 1874a). A segunda palestra, intitulada “A religião”, foi realizada no dia 28 de junho de 1874 no prédio em que funcionou o Tribunal da Relação do Ceará, em Fortaleza (Conferência, 1874e). Já a terceira conferência, cujo assunto tratado foi “A educação e seu objeto”, também ministrada na capital cearense, teve lugar na escola noturna Luiz de Camões às 19h do dia 20 de agosto de 1881 ([Na escola], 1881; Conferência, 1881a).

O ato de proferir conferências públicas, prática em voga na segunda metade do século XIX entre os intelectuais brasileiros, envolvia a desenvolvimento do pensamento acerca de questões que geralmente gravitavam em torno da educação, em sentido amplo, da educação escolar e suas técnicas de ensino ou de outros assuntos ligados à ciência e à modernidade, maiormente no sentido de atualizar a audiência a respeito de pontos passíveis de fazer chegar o progresso e o adiantamento civilizatório ao território nacional. Nesse sentido, as conferências serviam como espaços educativos e de difusão do conhecimento, caracterizando-se:

[...] pela reunião de pessoas interessadas em ouvir e/ou discutir temas da atualidade. Integram-nas professores ou outros intelectuais, figuras proeminentes. Estão intimamente vinculadas com a exigência de formação



dos professores primários, a disseminação das escolas normais, a constituição de um sistema de instrução pública em vários países, a ampliação do mercado editorial, especialmente no campo educativo, e com o estímulo às bibliotecas e as bibliotecas pedagógicas (Bastos, 2003, p. 1).

Dessa forma, definindo as práticas educativas “[...] como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (Marques; Carvalho, 2016, p. 123), podemos entender as conferências públicas introduzidas e ministradas por Amaro Cavalcante como práticas educativas voltadas para a instrução de um público ouvinte interessado na difusão de discursos científicos modernos e/ou com apelo moral.

A prática dessas conferências, tal como descrita, parece ter sido primeiramente instituída na Prússia, encontrando-se várias referências a ela também na França durante a primeira metade do século XIX (Bastos, 2003). No Brasil, embora tenham sido introduzidas através do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854<sup>3</sup>, seus primeiros registros são datados de 1873, ano em que ocorrem no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, as primeiras exposições de temas relacionados à educação e ao ensino.

As conferências ministradas na Corte, de acordo com aquele decreto, aconteceriam duas vezes por ano, momentos nos quais os professores públicos conferenciariam sobre questões que “[...] interessão [a]o regimen interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajão colhido de sua prática e da leitura das obras

---

3 O Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, ficou conhecido como Reforma Couto Ferraz, responsável pela regulamentação da instrução primária e secundária no município do Rio de Janeiro, a Corte brasileira.



que hajão consultado” (Brasil, 1854, p. 60). Todas essas exposições seriam públicas e transcorreriam em lugar, dia e hora anunciados pelos jornais.

No Ceará, por sua vez, a práticas das conferências públicas foi iniciada e desenvolvida por Amaro Cavalcante (Conferência, 1874a; Conferência, 1874d), que teria proferido sua preleção sobre “o homem”, como já referimos, ainda em março de 1874. O início dessas exposições em território cearense nos parece uma decorrência da instituição dessa prática ainda no ano anterior, no Rio de Janeiro.

Por seu caráter modelar, não raramente as práticas educativas instituídas na Corte encontravam eco e reprodução nas províncias, também desejosas de imprimir à educação local as tendências modernizantes surgidas na capital brasileira. Não por acaso, também, à divulgação da primeira conferência do professor Amaro no jornal *Constituição* se sucedem os seguintes comentários formulados pelo periódico cearense sobre a instrução pública na Corte:

[...] é notável o gosto que se está desenvolvendo na corte e em algumas provincias do sul pela difusão da instrução. Senhoras e homens de todas as classes, cada qual concorre com o seu esforço, com o seu denativo [sic], cream-se associações de instrução para ambos os sexos, fazem se luminosas conferencias, fundam-se edifícios para as escolas as expensas de particulares, e o derramamento da instrução vai attingindo o grau que é de dezejar. Convem que o Ceará e suas irmãs do norte não fiquem estacionarias diante de tão generoso movimento (Conferência, 1874c, p. 2).

Observações equivalentes estão contidas no discurso formulado pela imprensa por ocasião da primeira conferência pública ministrada por Amaro, cujo título foi “*o homem encarado na sua vida*”



*prática*”, como acima se disse, segundo o qual “[...] a expectativa do imenso auditorio foi completamente satisfeita” (Conferência, 1874a, p. 3), havendo o palestrante revelado “[...] erudição e perfeito conhecimento da história e da sciencia” (Conferência, 1874a, p. 3), atributos mediante os quais “[...] desenvolveu com bastante clareza a these escolhida, recebendo muitos applausos” (Conferência, 1874a, p. 3).

Os discursos envolvendo essa primeira conferência pública de Amaro, aliados às conferências que se desenvolviam na Corte em decorrência da Reforma Couto Ferraz, parecem denotar o surgimento de uma espécie de poder que tinha justamente na prática das conferências uma forma de expressão. Segundo Fischer (2001, p. 221), a partir dos enunciados “[...] é possível destacar as regras pelas quais o jogo de relações entre o discursivo e o não discursivo, em uma determinada época, fazem aparecer aquele objeto, e não outro, como objeto de poder e saber”. A discursividade em torno da exposição de Amaro achando nas conferências do Rio de Janeiro, como acreditamos, a sua correspondente equivalência não discursiva.

Entrementes, pouco depois da realização dessa palestra inicial de Amaro Cavalcante, seria fundada em Fortaleza, no dia 31 de maio daquele ano de 1874, a denominada *Escola Popular*, instituição que, doravante, patrocinaria as conferências públicas no Ceará, sob os auspícios da qual Amaro desenvolveria a sua segunda exposição, sob o título *a religião*.

A *Escola Popular*, constituída para promover a educação de operários e alunos pobres, surgira por intermédio de uma geração de estudiosos crentes de que “[...] a ciência, o espírito de observação e de rigor, forneciam os padrões do pensamento e do estilo de vida, desde que se julgava que todos os fenômenos [...] eram governados



por leis matemáticas e mecânicas” (Coutinho, 1975, p. 182 *apud* Bezerra, 2009, p. 102). Era, em suma, uma instituição educacional na qual o ideal moderno estaria presente tanto na educação de seus alunos quanto nas ações direcionadas à sociedade cearense, a exemplo das palestras públicas promovidas por seus colaboradores.

Apesar de não termos conseguido acessar a íntegra de quaisquer das conferências proferidas por Amaro Cavalcante, tivemos acesso, através dos periódicos da época, a alguns enunciados daquilo que fora dito pelo professor de latim de Baturité em sua conferência sobre a religião. Desenvolvendo o tema escolhido, Amaro expôs em seus enunciados a ideia da necessidade de sobrepor a razão à religião ou, antes, a de dar primazia à racionalidade no trato dos assuntos religiosos e na condução da própria religiosidade individual, enunciado esse que dialogava com o discurso do ideal moderno proposto pelos integrantes da escola popular cearense.

Ente racional, vejo na razão humana o termometro de nossa dignidade específica, e o phanal, sempre luminoso, que guia nossa liberdade na aquisição da verdade suprema, que é o nosso destino; ser immortal, descubro no dogma, uma necessidade moral porque é elle o fundamento indispensavel de toda a religião. Se sois homem, deveis confessar a razão, porque é ella a differença, [...] real, entre a intelligência e a animalidade, se quereis a religião, deveis necessariamente admitir o dogma, porque religião sem dogma, seria o mesmo que effeito sem causa, criação sem creador (Cavalcante, 1874, p. 3).

Esse discurso, no entanto, foi questionado pelos católicos através do jornal *Tribuna Catholica*, criado, mantido e alimentado pela Associação d’Instrução Religiosa do Ceará, aos quais pareceu que Amaro, com tal conferência, pretendia “[...] agradecer a Deus e ao demônio...” (Cavalcante, 1874, p. 3). O professor, por sua vez,



reafirmaria seu pensamento respondendo que, apesar de cristão, negava “[...] o dever de seguir certos preceitos torpes e subversivos que se tem pregado em nome da religião...” (Cavalcante, 1874, p. 3).

Naquele ano de 1874, as conferências tomaram um ar de constância na Província do Ceará. Após sua instituição, ainda no mês de março, período da primeira exposição pública de Amaro Cavalcante, como já afirmado, muitos outros sujeitos ocuparam a tribuna para proferir suas palestras, consolidando no cotidiano uma prática educativa que, segundo os palestrantes, traria “salutares benefícios” para a população.

Entre os temas abordados, encontravam-se preleções sobre *a escola, liberdade religiosa, o papado, geognose da Terra, a sedução na família, soberania popular e a eletricidade e seus efeitos*, todas conduzidas por “distintos cavalheiros” (Eschola [...], 1874, p. 2) do lugar. Inferimos que os discursos presentes nessas conferências buscavam incutir na população novas práticas cotidianas advindas da valorização da racionalidade, ciência e modernidade.

A prática das conferências no Ceará parece ter se estendido ao longo dos anos, pois em 1881 vamos encontrar a notícia de mais uma palestra proferida por Amaro Cavalcante para o público da capital Fortaleza. Retornando de sua viagem aos Estados Unidos naquele ano, o intelectual logo buscou abordar o tema “[...] a educação e seu objecto” ([Na escola], 1881, p. 2), no qual relacionou os estudos empreendidos na América do Norte sobre a educação com a educação escolar praticada na província cearense. De acordo com os enunciados veiculados na imprensa:

Depois de explicar o que é a educação, e seu objecto – o homem –, [Amaro] demonstrou que ella déve comprehender as faculdades physicas, intellectuae e moraes do indivíduo, subdividindo-se [sic] portanto – em physica, moral e intellectual. Em seguida



mostrou, em linguagem clara e persuasiva, o que devia constituir a materia de cada uma de taes subdivisões, analysando seu valor relativo e a totalidade de seus resultados praticos. E por último addusio outras e valiosas considerações geraes concernentes ao assumpto, e notadamente sobre os defeitos que vicião profundamente a educação, assim no Brazil como na provincia (Conferência, 1881b, p. 2).

Nesse sentido, podemos inferir que essa última conferência de Amaro residiu sobre pilares bem definidos: ao tempo em que buscou teorizar a educação, definindo sua abrangência e divisões, procurou também a corrigir, apontando-lhe os erros, e organizá-la, mostrando o conteúdo a ser por ela abrangido e as matérias prioritárias no âmbito escolar. Era uma exposição que certamente o recolocava no centro da discussão educacional da província e o fazia constituir-se e ser reconhecido enquanto intelectual.

## AS SOCIABILIDADES

Em importante escrito sobre os intelectuais, Sirinelli (2003) observou que as estruturas de sociabilidades sofrem variação de acordo com as épocas estudadas e os personagens focalizados na investigação. Dando o exemplo dos chamados “salões”, os quais, entre os séculos XIX e XX, “[...] constituíam uma casa importante no jogo de ludo dos intelectuais, com suas musas da sociabilidade” (Sirinelli, 2003, p. 249), o autor nos leva a pensar no espaço das conferências, dos quais se serviu Amaro Cavalcante, como locais de constituição de sociabilidades.

O local da tribuna, por si só, indicia o atingimento de finalidades que vão além da mera transmissão dos conhecimentos. Pois, apesar de exercer a docência em Baturité, distante cerca de cem (100)



quilômetros de Fortaleza, foi ao auditório da capital cearense que Amaro direcionou seus esforços de ilocução. As três conferências realizadas no período analisado encontraram um público letrado residente na mais importante cidade da província e que supomos interessado em ouvir novas e científicas abordagens acerca de velhos assuntos. Também em Fortaleza se concentravam as sedes dos poderes e as sedes do circuito de produção dos jornais. Para Barros (2023), ao analisar fontes impressas é fundamental atentar para o circuito de produção das fontes em questão, averiguando-se a interação do circuito de produção, o polo editor, com as mensagens circuladas do impresso, e o polo receptor.

Desse modo, possivelmente os expositores das conferências, em especial Amaro Cavalcante, estavam atentos a essa localização do circuito de produção dos impressos, bem como buscavam que o polo editor reverberasse os discursos proferidos nas conferências a fim de alcançar o público leitor, que nesse período ainda era pequeno devido à taxa de analfabetismo e ao valor dos impressos.

À época de sua primeira conferência, Amaro Cavalcante era professor de latim da cidade de Baturité e ainda não era reconhecido enquanto intelectual cearense. Tanto é que, estando a passeio na cidade de Fortaleza, a imprensa referia-se a Amaro como um “moço inteligente” (Conferência, 1874c, p. 2), do qual se dizia acreditar “[...] que se desenvolverá satisfatoriamente” (Conferência, 1874c, p. 2) acerca do tema escolhido para a exposição.

Desenvolvida, com sucesso, a tese primeva a que se propôs abordar, Amaro Cavalcante foi “[...] acolhido com uma salva de palmas, sendo cumprimentado por grande n.º de pessoas” (Conferência, 1874a, p. 3). Rogava-se ao palestrante que “[...] os triumphos obtidos” (Conferência, 1874a, p. 3) nesse dia servissem como incentivos para novas conquistas. O padrão parece ter se



repetido na conferência na qual tratou d'*a religião*, tema do qual se desincumbiu com “grande sucesso” (Conferência, 1874b, p. 3), posto que “a concorrência [sic] foi extraordinária, e o orador vivamente aplaudido” (Conferência, 1874b, p. 3).

Cumpra dizer que no intervalo entre uma e outra exposição fundara-se em Fortaleza a denominada *Escola Popular*, da qual já tratamos, local onde foi incorporada a ideia das conferências públicas introduzida por Amaro Cavalcante e que doravante se tornaria a promotora, por excelência, dessas exposições, instituição educacional em cujo seio Amaro foi encontrar e travar conhecimento com outros estudiosos de sua época, todos eles posteriormente conhecidos como integrantes da *Geração de 1870*.

Essa escola, resultado do esforço privado para a promoção da educação popular, teria surgido por iniciativa da Academia Francesa do Ceará e dela participaram, de acordo com Bezerra (2009, p. 270), “[...] Tomás Pompeu, Rocha Lima, Capistrano de Abreu, João Lopes, Xilderico de Faria, Araripe Júnior, França Leite, Antônio José de Melo, Antônio Felino Barroso e Amaro Cavalcante”, agremiação onde esses estudiosos se reuniam para discutir “[...] as ideias de Comte, Taine, Darwin, Spencer, Buckle, Ratzel, Schopenhauer, Haeckel, Littré, Vacherot, Quinet, Burnouf, Jacoilliot e Renan” (Bezerra, 2009, p. 270).

Essa junção de personagens em torno de uma instituição na qual pudessem discutir aproximações teóricas demonstra a inscrição de Amaro no seio da intelectualidade cearense de sua época e do conseqüente reconhecimento de sua pessoa como alguém intelectualmente apto a participar daquela agremiação. Sirinelli (2003, p. 258) não diz coisa diferente ao afirmar que “[...] todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais



difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver”.

Por conseguinte, a afirmação de Amaro como um intelectual reconhecido por seus pares e inserido no seio da elite social cearense ficaria ainda mais nítida por ocasião da conferência pública realizada em 1881, acontecida “[...] em presença de um numeroso e escolhido auditorio” (Conferência, 1881b, p. 2), ao término da qual “[...] o illustre conferente colheo os mais merecidos aplausos de quantos se achavão presentes” (Conferência, 1881b, p. 2), entre eles o próprio Presidente da Província, a quem Amaro teria dirigido um “eloquente appello” (Conferência, 1881b, p. 2) pela reforma da educação no Ceará.

Aliás, os próprios enunciados utilizados pela imprensa para fazer referência a Amaro Cavalcante, todos eles atrelados às conferências públicas, vão num crescendo que paulatinamente o notabilizam como alguém de destaque no seu tempo de professorado: de “moço inteligente” (Conferência, 1874c, p. 2), como fora nomeado na primeira conferência, Amaro passara a ser, por ocasião da segunda conferência, designado como “digno professor” (Conferência, 1874d, p. 2) e “distinto professor” (Conferência, 1874f, p. 3), chegando até, por ocasião de sua última exposição, a ser noticiado como um “ilustrado Dr.” (Conferência, 1881a, p. 2) e “ilustre conferente” (Conferência, 1881b, p. 2), a mudança nos enunciados indicando um crescimento na projeção social do intelectual Amaro Cavalcante.

Tanto isso é notório que, após proferir sua palestra final, a ele seria ofertado o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Ceará, função na qual permaneceu investido por quase dois anos. Dessa maneira, a prática educativa das conferências públicas tornou possível a Amaro Cavalcante a constituição de uma rede de



sociabilidades que o fez ser paulatinamente inserido nos enunciados resultantes do circuito de produção dos jornais cearenses, dando visibilidade às suas ações enquanto professor e intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os anos de 1874 e 1881, como visto, o professor Amaro Cavalcante proferiu três conferências públicas na cidade de Fortaleza. A prática educativa de fazer chegar à plateia o conhecimento sobre certos aspectos da vida encontrou no Ceará um fértil terreno e foi seguida de perto por outros sujeitos, estudiosos que tencionavam pôr à mostra a sua erudição e encontravam no exercício das conferências uma oportunidade de constituição de um certo capital cultural e simbólico.

Tratando de temas relacionados ao homem, à religião e à educação nas suas palestras, Amaro difundiu discursos científicos e modernos que se coadunaram com outros discursos igualmente científicos e modernos propalados por aqueles integrantes da *Geração de 1870*, grupo esse constituído por intelectuais que, por afinidade de pensamento, integraram uma rede de sociabilidades que teve nos enunciados da imprensa o seu principal condutor.

Amaro Cavalcante, atuando em conjunto com outros atores sociais e se juntando a eles em instituições como a *escola popular*, num entrelaçamento cultural voltado para a difusão do saber, pode ser considerado um intelectual por ter sido um sujeito histórico envolvido na produção de bens culturais tidos por outros de sua geração e mesmo *status* como bens inovadores, a exemplo das palestras públicas iniciadas no Ceará por seu intermédio.

Desse modo, a prática educativa do professor Amaro Cavalcante, parte dela exacerbada no exercício daquelas conferências,



pode ser associada ao intuito de, conforme escrevem Marques e Carvalho (2016, p. 132), “[...] desenvolver nos homens outras atitudes, entre as quais a capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la [...]” através da difusão de ideias modernas e dotadas de cientificidade.

Assim, o nosso objetivo de entender Amaro Cavalcante como promotor de conferências públicas nos revelou que essa prática educativa esteve atrelada tanto às sociabilidades produzidas em virtude dos enunciados difundidos pelo circuito de produção cultural da sociedade cearense do último quartel do século XIX quanto ao paulatino reconhecimento de Amaro enquanto intelectual.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Floriano Cavalcanti de. Amaro Cavalcanti: o homem e o jurista. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte**, vol. LIV. Natal: Tip. Centro de Imprensa S. A., 1961. p. 66-73.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **As conferências pedagógicas dos professores primários do município da Corte: permuta das luzes e ideias (1873-1886?)**. In: Simpósio Nacional de História, 22, 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003, p. 1-7. Disponível em: <https://anpuh.org.br/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BEZERRA, Carlos Eduardo de Oliveira. **Adolfo Caminha: um polígrafo na literatura brasileira do século XIX (1885-1897)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil**. Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854, p. 45-68. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18361>. Acesso em: 15 abr. 2024.



- CAVALCANTE, Amaro. Minha conferência sobre a religião e os Srs. da “Tribuna”. **Constituição**, Fortaleza, ano 12, n. 91, 25 jul. 1874.
- CONFERENCIA. **Cearense**, Fortaleza, ano 28, n. 27, 31 mar. 1874a.
- CONFERENCIA. **Cearense**, Fortaleza, ano 28, n. 53, 02 jul. 1874b.
- CONFERENCIA. **Cearense**, Fortaleza, ano 35, n. 177, 20 ago. 1881a.
- CONFERENCIA. **Cearense**, Fortaleza, ano 35, n. 179, 23 ago. 1881b.
- CONFERENCIA. **Constituição**, Fortaleza, ano 12, n. 37, 29 mar. 1874c.
- CONFERENCIA. **Constituição**, Fortaleza, ano 12, n. 72, 23 jun. 1874d.
- CONFERENCIA. **Constituição**, Fortaleza, ano 12, n. 73, 26 jun. 1874e.
- CONFERENCIA popular. **Cearense**, Fortaleza, ano 28, n. 52, 28 jun. 1874f.
- ESCHOLA popular. **Constituição**, Fortaleza, ano 12, n. 158, 08 dez. 1874.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. 2 ed. São Paulo: N-1 Edições, 2021.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, nov. 2001, p. 197-223. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- GOMES, Ângela Maria de Castro; HANSEM, Patricia Santos. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política / organização Angela Maria de Castro Gomes, Patricia Santos Hansen**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.
- LIMA, Nestor dos Santos. **Amaro Cavalcanti: como o vê e julga um antigo servidor do Estado no setor da Educação**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, vols. XLV-XLVII. Natal: Tip. Galhardo, 1950. p. 87-109.
- MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do**



clássico ao contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016, p. 122-142.

MEDEIROS, Francisco de Assis. **Amaro Cavalcanti: a dimensão histórica e a importância nacional e internacional de sua obra jurídica, política, financeira e pedagógica**. Natal: ServGráfica & Copiadora, [s.d.].

MEDEIROS, José Augusto Bezerra de. **Amaro Cavalcanti**. [S.l.]: Serviço de Documentação do Departamento Administrativo do Serviço Público, 1956.

MEDEIROS, Orione Dantas de; MACÊDO, Mara Gabrielly Batista de. **Amaro Cavalcanti, Direito à Educação e a Constituição de 1891**. In: NETO, Daniel Lena Marchiori; RABBANI, Roberto Muhájir Rahnemay; FERREIRA, Luciano Vaz (Orgs.). *Estudos contemporâneos sobre Direito, Estado e Sociedade*. Rio Grande: Editora da Furg, 2020. p. 1-18.

[NA ESCOLA]. **Gazeta do Norte**, Fortaleza, ano 2, n. 174, 17 ago. 1881.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

SOUZA, Carlos Adel Teixeira de. **Amaro Cavalcanti: pequena história sobre o mais notável norte-riograndense na fase de transição do Império para a República brasileira**. Natal: Sebo Vermelho, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (orgs.). **Documentos de política educacional no Ceará: Império e República**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VIERA, Carlos Eduardo. **Intelectuais e Educação**. *Pensar a Educação em Revista*. Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1, abr-jun/2015, p. 3-21.



# “SER O CUIDADO PELA SAÚDE PÚBLICA O PRIMEIRO DEVER DE UM HOMEM DE ESTADO”: O MÉDICO SANITARISTA FLÁVIO MAROJA E OS SEU INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO PARA SAÚDE NAS ESCOLAS DA PARAÍBA (1931)

Alanny Paulo Ricardo de Almeida

Adolfo Veiller Souza Henriques

## INTRODUÇÃO

Fazia calor. Naquela manhã de 01 de setembro de 1864, na fazenda Chaves localizada no município de Pilar – interior do Estado da Paraíba, o cotidiano estava agitado com o nascimento de mais uma criança na família Maroja. Tratava-se do mais novo descendente de Dona Francisca Leocádia e de Manoel Ferreira da Silva Maroja, o pequeno Flávio Ferreira da Silva Maroja. Quando criança, o menino Flávio iniciou os seus estudos na cidade em que nasceu, transferindo-se na sua adolescência para a capital paraibana



para cursar “[...] humanidades no Lyceu Paraibano, concluindo-o em 1883” (Soares Júnior, 2019, p. 121).

Da capital, o jovem Flávio Maroja, partiu para Salvador, onde iniciou o curso médico na ‘Faculdade de Medicina da Bahia, concluindo os dois últimos anos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1888” (Soares Júnior. 2019, p. 121). Serviu ao exército durante os anos de 1891 e 1894 na guarnição de Goiás. Por motivos de saúde, desligou-se do serviço militar, no qual ocupava a patente de capitão, e retornou ao Estado da Paraíba no ano de 1894, estreando sua atuação em clínica médica na capital e consolidando a sua presença em outros espaços de saber e poder.

Na revista *Era Nova*, o agora médico, o Sr. Flávio Maroja, utilizava o pseudônimo de *Gil* para publicar suas crônicas sobre temas variados na seção “DE PASSAGEM”. Também era colaborador do jornal *A União*<sup>1</sup> e figura presente nos jornais *O Norte*<sup>2</sup> e *A Imprensa*<sup>3</sup>. Ajudou a fundar e publicou vários artigos na *Revista de Medicina da Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba* e na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano* (IHGP), instituições as quais foi sócio fundador e presidiu por longos anos. Foi um dos organizadores do *VII Congresso Brasileiro de Geografia* na capital paraibana em junho de 1922. Flávio Maroja além de atuar na clínica médica foi um homem de ciência, o seu engajamento político<sup>4</sup>

---

1 Flávio Maroja foi colaborador do jornal *A União*, jornal oficial do Estado da Paraíba, fundado em 1893 permanece em circulação até os dias atuais.

2 Flávio Maroja foi colaborador do jornal *O Norte*, que teve sua primeira edição em 7 de maio de 1908 na capital paraibana, passou por diversos proprietários e foi incorporado ao grupo de Assis Chateaubriand em 1952, *O Norte* teve sua última edição em 1º de fevereiro de 2012.

3 O jornal *A Imprensa* de cunho noticioso e doutrinário católico foi criado em 27 de maio de 1987 pelo arcebispo na Paraíba Dom Aduacto, circulou até 1942 (Cf.: Costa, 2011).

4 Flávio Maroja atuou em diversos cargos na política paraibana, membro do Partido Conservado foi deputado na Primeira Assembleia Constituinte (1891-1894), foi eleito deputado na Oitava Legislatura (1916-1919) e na Nona Legislatura (1920-1923) não atuando nessa legislatura em



favoreceu as redes de sociabilidades e a sua inserção e circulação na imprensa e nas diversas instituições de saber nas quais buscava criar e circular saberes que intencionavam uma educação para saúde, deste modo, a sua atuação nas diversas espacialidade da sociedade possibilitou o que o historiador francês Jean François Sririnelli (1998) chama de mediação cultural,

[...] um homem de cultura. Sob esta classificação podem estar reunidos tanto os criadores como os « mediadores » culturais: à primeira categoria pertencem os que participam criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber (Sirinelli, 1998, p. 261).

Os discursos do médico, o Sr. Flávio Maroja, possuíam caráter pedagogizante, uma vez que amplificavam a difusão de uma educação para a saúde. Sua liturgia profilática visou a saúde do porto, da cidade, dos hospitais, do saneamento, das fábricas, do cinema, do campo, dos corpos, da infância, do homem, da mulher, da boca, dos olhos, das gerações, das raças, da nação.

Em seu itinerário, o médico Flávio Maroja percorreu diversos espaços na política paraibana, exercendo influência na sociedade e em diversos setores e departamentos públicos, como o cargo de diretor da Inspetoria de Saúde do Porto de Cabedelo, do Instituto Vacinogênico<sup>5</sup> e nas Comissões de Saneamento e Profilaxia Rural<sup>6</sup>.

---

virtude de sua eleição para Primeiro Vice-presidente do estado no governo de Solon de Lucena (1920-1924). (Mariz, 1987).

5 Em sua atuação como médico do porto Flávio Maroja iniciou uma campanha para a criação de uma instituição destinada a vacinação para combater doenças contagiosas e exemplo da varíola. O Instituto Vacinogênico foi criado na Paraíba em 1913. (Cf. Soares Júnior, 2019)

6 Segundo Iranilson Buriti Oliveira e Leonardo Querino Barboza dos Santos (2015, p. 132) a Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural foi “[...]organizada mediante convênio firmado em



O esculápio ocupou ainda cargos de direção dos hospitais Santa Isabel<sup>7</sup>, Hospital Oswaldo Cruz<sup>8</sup>, da Santa Casa de Misericórdia, esteve ligado também ao Instituto de Assistência e Proteção à Infância<sup>9</sup>.

Ao nos depararmos com a sua atuação desse profissional enquanto intelectual, médico-sanitarista e político, através de seus discursos médico-sanitários nas páginas do jornal *A União*, começamos a pensar sobre os discursos voltados para uma educação para a saúde - a partir de instituições escolares, proferidos por esse profissional que dedicou parte de sua vida ao ofício da medicina no Estado Paraíba. Deste modo, problematizamos esses discursos a partir da análise do discurso proposta por Michel Foucault (2014).

Neste desenho metodológico, a produção de enunciados foi chamada de *arquivo*, ou seja, “[...] a lei daquilo que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento de enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2010, p. 147). O arquivo não é “[...] o que protege, apesar de sua fuga imediata, o acontecimento do enunciado e conserva, para as memórias futuras, seu estado civil de foragido; é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento

---

13 de dezembro de 1920 entre o governo da União, na época presidido pelo paraibano Epitácio Pessoa, e o governo estadual, então dirigido por Solon de Lucena esta Comissão foi protagonista na gestão da saúde pública paraibana ao longo dos anos 1920”

7 Segundo Castro (1945) O Hospital Santa Isabel, O IHGP e a SMCP constituíram as maiores preocupações de Flávio Maroja. O Hospital Santa Isabel pertencia a Santa Casa de Misericórdia era responsável por atender a “[...] força policial do estado, os pensionistas e os pobres desvalidos” (Araújo, 2016, p. 84)

8 Inaugurado em 1922 na capital da Paraíba, o Hospital Oswaldo Cruz, foi resultado das ações da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural.

9 Flávio Maroja em suas inúmeras publicações na imprensa paraíba sempre destacou a importância e o apoio ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância da Paraíba, que “[...] surgiu com os propósitos de reduzir os índices de mortalidade e de proteger a infância que, no período, estavam sem a proteção dos poderes públicos. A entidade tinha a finalidade de “amparar a infância, especialmente a desvalida. Foi fundada em 1 de novembro de 1912” (Araújo, 2016, p. 84)



e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua *enunciabilidade*” (Foucault, 2010, p. 147). Aquilo que foi produzido num dado momento e que permite ao historiador perceber em tais enunciados uma dada versão discursiva, sobre ele lançar suas questões e produzir outros enunciados. À vista disso, nos apropriamos da análise do discurso como possibilidade de sobre os arquivos produzidos acerca de um acontecimento, nesse caso a produção de enunciados, operar uma técnica capaz de produzir outros discursos que chamamos de história.

Portanto, estes escritos banhados nas águas da História Cultural têm o objetivo de discutir a contribuição médico-sanitária do Sr. Flávio Ferreira da Silva Maroja para o Estado da Paraíba, bem como, reforçar a importância da produção historiográfica no campo da história da educação para saúde e das doenças, área que vem se consolidando no interior da comunidade dos historiadores, especialmente na Paraíba (Cf. Soares Júnior, 2021). Assim, libertos da malha asfixiante do exclusivismo proposto pelo campo político-institucional, propomos dar um enfoque cultural a partir da atuação desse profissional junto as instituições escolares com foco na educação para a saúde.

Para pensar essa educação para a saúde dialogamos ainda com o conceito de *Biopolítica* de Michel Foucault (2008; 1999). Por biopolítica, este autor vai compreender a maneira pela qual o poder tendeu a se transformar, entre o fim do século XVIII e início do século XIX, “[...] no intuito de governar não somente os indivíduos por meio de procedimentos e dispositivos disciplinares, mas um conjunto de viventes que constituem uma população” (Revel, 2005, p. 26). Para Michel Foucault, “[...] a biopolítica se ocupou da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da mortalidade, da natalidade, etc.” (Revel, 2005, p. 26), na medida



em que tais questões se transformaram em preocupações políticas para a regulamentação e o controle dos Estados Modernos. Ademais, era em “[...] nome da saúde de todos, da vitalidade da espécie, do controle das doenças e da antecipação dos perigos que a biopolítica pode multiplicar os espaços médicos de intervenção social” (Caponi, 2012, p. 24).

## EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NA ORDEM DO DIA: O MÉDICO FLÁVIO MAROJA E SUAS PALESTRAS EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES DA PARAÍBA

[...] Posso afirmar que nenhum serviço profissional de mais utilidade prestei à minha terra – si é que realmente, a ella tenho sido útil, conforme a promessa de há tempos feita no íntimo de minha consciência.

A narrativa acima está escrita pelo então médico e articulista do Jornal *A União*, o Sr. Flávio Ferreira da Silva Maroja<sup>10</sup>, na primeira página da edição 19 de setembro de 1931 e discorre sobre as diversas palestras com a temática da educação saúde que este médico realizou em diversos espaços escolares na capital do Estado da Paraíba - João Pessoa<sup>11</sup>, entre os dias finais de agosto e início do mês de setembro do ano de 1931. Um serviço útil - considerado pelo médico, que havia sido extinto por ordem superior. “[...]Util, sim! Que falem os professores de ambos os sexos desta capital, que me disputavam a preferência, escolhendo-os, muitas vezes o

---

10 O médico, político e intelectual Flávio Maroja faleceu no dia 15 de fevereiro de 1940, aos setenta e seis anos, em sua residência na rua das Trincheiras na capital do Estado da Paraíba.

11 Em 04 de setembro de 1930 a capital do estado, Parahyba do Norte, passou a se chamar João Pessoa em homenagem ao Presidente do Estado da Paraíba assassinado no referido ano.



assumpto que mais interessasse aos seus alunos” (A União, 19 set. 1931).

O discurso médico do Sr. Flávio Ferreira da Silva Maroja, denunciava a maneira que a propaganda e a educação para a saúde haviam sido extintas dos estabelecimentos coletivos da capital do Estado da Paraíba: grupos escolares escolas públicas, por ordens superiores. Que muitas vezes, eram ditadas por quem estava longe, desatento e de olhos fechados ao interesse regional. Este profissional de medicina, enxergava nesses estabelecimentos coletivos uma possibilidade única de se criar uma educação para a saúde e também de propagá-la, uma vez que “[...] as noções de higiene vindas das escolas aproveitavam-se muito mais do que a das em outros meios” (A União, 19 set. 1931).

Para este médico, a escola seria o meio propício, por excelência, onde a educação para a saúde seria mais fecunda, uma vez que “[...] as crianças cresc[er]iam já com tais conhecimentos e mais facilmente os aplica[riam]” (A União, 19 set. 1931) e os “[...] próprios pais se instruiriam pelas lições dadas [pelos professores] aos [seus] filhos, pois esses ao chegar[em] em casa, transmitiriam aos velhos as suas aprendizagens e criticariam as faltas que eles [por ventura] cometessem” (A União, 19 set. 1931).

Para Azemar dos Santos Soares Júnior (2015, p. 83), “[...] uma educação pautada nos conhecimentos da medicina e sua contribuição à aprendizagem, romperia inclusive com os métodos de ensino metódicos configurados a partir da memorização de informações no cérebro que se não aprendidas se dispersavam com o passar dos dias”. Desta forma, dentro da escola, mas fortemente a cultura da saúde poderia ser mais uma dentre tantas possibilidades ofertadas pela cultura educacional.



Por cultura educacional, partilhamos do entendimento de Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (2009, p. 109), que a define como uma dimensão específica e “[...] abrangente do intercruzamento de saberes populares e de conhecimentos científicos que tomam como foco os aspectos relativos aos processos educacionais, sejam eles intra, extraescolares ou não escolares”. Essa dimensão da cultura educacional não prescindirá do referencial político educacional “[...] que se destina à conformação e divulgação de normas e valores indenitários da nacionalidade em certo momento da vida de uma sociedade”, conforme nos sugere Ângela de Castro Gomes (1998, p. 22).

Nesse sentido, a cultura educacional:

[...] articula setores especializados da burocracia estatal (meio administrativo e financeiros) e propicia a adesão de intelectuais que elaboram representações de uma nacionalidade ou ainda daqueles que são críticos dessa perspectiva, isto é, os que entendem que não há uma “única” nacionalidade, mas várias (Pinheiro, p. 109-110).

Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (2009, p.108) aponta 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”.

Á vista disso, o médico Flávio Maroja, investia numa difusão de uma formação da educação pela saúde. Uma vez que, este profissional de medicina visualizava a escola, como o meio mais adequado e eficaz para se alcançar a educação do povo. Para Flávio Maroja “[...] as noções de higiene vindas das escolas se aproveitavam muito mais do que as dadas em outros meios” (A União, 19 set. 1931). Nessa direção, a escola seria o lugar onde a



pedagogia ensinava os preceitos de civilização e a higiene intervinha para proteger a saúde contra as imperfeições, os excessos e as eventualidades perigosas.

Todavia, ao que indica o enunciado em análise, o médico Flávio Maroja denunciava a sua preocupação com o estado que se encontrava a escola que atendia as crianças do sexo feminino, na cidade de Cabedelo, a qual tinha a direção da professora Hilda Avellar, uma vez que a maioria das alunas estavam “[...] anemiadas pelo paludismo e pela verminose” (A União, 19 set. 1931). O que lhe fazia acreditar que as suas diversas palestras sanitárias naquela escola não haviam surtido efeito, uma vez que as alunas “[...] haviam esquecidos as noções de hygiene e prophylaxia” (A União, 19 set. 1931), que o médico havia ministrado.

Conforme o enunciado, o médico Flávio Maroja afirma que retornou aquela escola para realizar uma demorada arguição com a presença do subprefeito de Cabedelo para verificar se “[...] o seu esforço de ontem como o daquele dia não seria perdido” (A União, 19 set. 1931). Após a arguição realizada, o médico afirma ter constatado que as alunas responderam com precisão as perguntas que foram dirigidas a elas.

Flávio Maroja, que em suas palestras, além de tratar de assuntos como “[...] a profhylaxia da febre amarela, da febre typhica, das febres eruptivas, da peste, da acção perniciosas das môscas e dos mosquitos” (A União, 19 set. 1931), também tratava de temáticas que “[...] arranjava especialmente apara as escolas, a exemplo do contágio direito e indireto no compartilhamento do copo individual, além do lenço e da sacola para conduzir o lanche escolar” (A União, 19 set. 1931).

Ao que indica o discurso médico, havia uma preocupação naquele momento direcionada as escolas, quanto ao uso das sacolas



que conduziam o lanche escolar dos alunos, uma vez que era muito comum o uso de papéis de embrulho ou de venda e até em pedaços de jornais e sobretudo quanto ao compartilhamento do copo único de lenços, que aconteciam em regram nos colégios, nos quarteis, nas escolas e fabricas. Esses objetos, segundo a ordem do discurso médico, eram fies portadores de bacilos<sup>12</sup>.

Por fim, o médico Flavio Maroja, afirmava que tanto na escola, como em outros espaços da sociedade, o cuidado e o interesse deveriam serem os mesmos atentando para a ignorância da maioria da população em assuntos de higiene individual ou coletiva. A pesquisa em Educação e História nos permite verificar as relações na escola a partir do social e do político como forma de articulação de poder e dominação, bem como “[...] podemos vê-la para além do papel de lugar de promoção da educação, já que a escola é um espaço de exercício de poder, pois é um espaço de possibilidades de impor comportamentos de terceiros a vontade própria” (Weber, 1999, p. 188).

Para Ana Michele da Silva Lima (2013) compreender essas dinâmicas em torno do ambiente de ensino se faz necessário na medida em que a escola a partir da década de 1930 será palco para intervenções, meio articulador e fomentador de ideias higienistas presentes no campo social do período, assim sendo foco de autoridades políticas e médicas objetivando uma ideia de civilização a partir da proliferação de uma educação para a saúde. Promovendo e revelando estratégias de controle e poder.

José Policarpo de Araújo Barbosa (1994) afirma que as autoridades, obviamente, tinham ciência de que a instrução sanitária objetivada e empregada, em seguida, no grupo escolar, não poderia

---

12      Microrganismos bacterianos os bacilos são causadores de diversas doenças, dentre as quais a tuberculose tão temida no período.



ser feita de forma imposta e sim, “[...] deveria se objetivar a construção de uma reeducação das práticas de higiene e assistência médica, fazendo das medidas não regras, imposições, mas hábitos, costumes comuns, na medida do possível, a todos (Barbosa, 1994, p. 59).

De acordo com Azemar dos Santos Soares Júnior (2015, p. 49), “[...] a escola associada ao saber médico instituído visava regenerar a sociedade, fato que não seria tão simples, visto que os vícios de periculosidade estavam arraigados de longa data, especialmente quando se tratava de crianças pobres”. Para este autor, conseguir tal tarefa seria fortalecer o poder da escola e dar a vitória aos médicos. Porém, a execução do projeto não era tão fácil, entre os discursos e as práticas podemos observar um grande hiato.

Partindo para o final da notícia, o médico Flávio Maroja afirmava que: “[...] lembrados deve estar quase todos os estabelecimentos colectivos da nossa capital, maximé os grupos escolares e escolas públicas, onde maior foi o meu esforço, das palestras sanitárias que em seu eu seu seio eu realizei” (A União, 19 set. 1931). Ao que indicam o discurso do médico, este profissional seguia o conselho do médico Belizário Penna<sup>13</sup> ao investir na escola,

---

13 Belizário Augusto de Oliveira Penna, nascido aos 29 de novembro de 1868, em Barbacena, Minas Gerais. Matriculou-se, em 1886, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Concluiu o curso na Faculdade de Medicina da Bahia, em Salvador. Com a “nomeação de Oswaldo Cruz, em 1903, para dirigir os serviços federais de saúde pública, realizaram-se concursos para as campanhas sanitárias. Aprovado, Penna tomou posse como inspetor sanitário no Rio de Janeiro, em maio de 1904” (Thielen; Santos, 2002, p. 2). Trabalhou no combate a varíola incentivando a vacinação, na profilaxia da febre amarela, no combate ao impaludismo e nas diversas doenças que assolavam os trabalhadores da construção das estradas de ferro da Central do Brasil. Estudou o desenvolvimento da tripanossomíase americana. Visitou o interior do Brasil, do Norte ao Nordeste, interessado nas diversas doenças que maltratava a população brasileira. Dentre as diversas visitas, esteve na Paraíba interessado no estudo das verminoses, fato que fez trocar cartas com o médico Flávio Maroja. Participou da fundação da Liga Pró- Saneamento do Brasil que congregou vários intelectuais e políticos. Publicou um livro *Higiene para o povo: amarelo e maleita* (1924), e escreveu vários outros sobre saúde e educação sendo publicados em vários jornais do país.



propagando uma educação para saúde, a partir da leitura constatare de obras de Belisário Penna, como o “Saneamento do Brasil” e participando de conferências faladas e escritas desse médico, instruídas de provas que Flávio Maroja considerava “Metralhantes”.

Azemar dos Santos Soares Júnior (2019), em sua obra *Phisicamente vigorosos: Medicalização Escolar e Modelação de Corpos na Paraíba (1913-1942)*, afirma que diversas cartas foram trocadas entre os médicos sanitaristas Flávio Maroja e Belisário Penna, nas quais dialogam sobre os problemas da higiene da Paraíba, especialmente a situação das águas, a proliferação de verminoses e a leseira de lesma que se instalava nas pessoas.

Acreditamos que estas palestras realizadas pelo médico Flávio Maroja, faziam parte de um projeto médico-pedagógico que buscava em diversos espaços, a exemplo da imprensa, das fábricas, das instituições de saber como o IHGP<sup>14</sup> e a SCMPB<sup>15</sup> promover uma educação para saúde na sociedade paraibana. Nesse contexto a escola é apresentada então como um espaço por excelência para a implantação de uma educação para saúde destinada às crianças do ensino primário, estas vistas como multiplicadoras dos saberes

---

Participou do movimento eugênico, que propunha o melhoramento da raça por meio da higiene física e moral da população. O principal líder da eugenia brasileira, Renato Kehl, era genro de Penna, o que o aproximou do movimento. Tornou-se membro da *Comissão Central Brasileira de Eugenia*, de que era secretária sua filha Eunice, esposa de Kehl. Faleceu em 4 de novembro de 1939.

14 O Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba, fundado em 07 de setembro de 1905 congregou diversos intelectuais, médicos, políticos em torno de “escrever” a História da Paraíba. Flávio Maroja foi sócio fundador e presidente do IHGP nas primeiras duas décadas do vigésimo século, atuou fortemente nessa instituição de saber.

15 Flávio Maroja foi um dos fundadores da Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba, criada em 16 de fevereiro de 1924 a SMCPB reunia médicos na intenção de realizar eventos e divulgar o conhecimento médico para os seus sócios (Soares Júnior, 2019). A SMCPB criou a Revista de Medicina um importante espaço para divulgação dos discursos e saberes médico-pedagógicos de Flávio Maroja bem como de outros médicos.



higiênicos em suas famílias. Para isso, circulavam ideias sobre saúde, educação e cuidados com o corpo.

Á vista disso, Flávio Maroja direcionava parte de seu empenho para essas instituições que ensinavam as crianças a ler e a escrever, lançando sobre as crianças um dever: levar essa educação para saúde para suas casas; educar seus familiares, incentivar a práticas e os cuidados com a higiene. Este seria seu grande “[...] gozo de ser útil ao seu amado rincão, gozo de que ficariam doces ressaibos que uma vez por outra voltaria a saborear com algumas palestras – para não esquecer o que havia aprendido e para continuar a demonstrar a utilidade de se propagar a saúde” (A União, 19 set. 1931).

Percebemos em sua fala, como este profissional estava centrado e na propagação da saúde através de suas palestras realizadas nas escolas. Uma realização pessoal, que lhe rendia alegrias, satisfação pessoal e, também prazer. Com foco nas escolas, Flávio Maroja almejava-se chegar pelas crianças às famílias, às casas e às ruas, fazendo dela meio propagador da educação para a saúde, necessário para o progresso civilizatório, ao qual João Pessoa, assim como as principais cidades brasileiras, estava se enquadrando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para saúde não é um campo historiográfico ou uma temática específica, ela abrange uma discussão que está permeada pela interdisciplinaridade não só no conteúdo das fontes, mas na análise e interpretações feitas a partir dessas. Para produzirmos uma análise historiográfica que aponta para a titulação, temos que debater entre campos diversos, entre sujeitos, classes, e direcionamentos que nos possibilitem vislumbrar não só uma



produção de grande ou médio recuo histórico, mas uma história imediata de ações e articulações que mudam, mas estão firmadas em permanências e continuidades, tanto do campo histórico, historiográfico, da saúde, da educação e de políticas na atualidade.

Nesse sentido nossa narrativa buscou tencionar a promoção de uma educação para saúde a partir dos discursos médico-pedagógicos do médico, político e intelectual, o Sr. Flávio Maroja na Paraíba. Para tal analisamos a notícia sobre “Educação Sanitária” circulada no jornal A União, por meio da metodologia de análise do discurso, onde dissecamos a nossa fonte para compreender a difusão de um projeto que buscou higienizar, sanitizar e levar a saúde para as crianças que frequentavam o ensino primário em João Pessoa, bem como a intencionalidade desses infantes colocarem em prática os ensinamentos sobre higiene e se tornarem multiplicadores discursivos das ideias do médico, o Sr. Flávio Maroja.

Poderíamos afirmar que esse projeto desenvolvido por esse profissional de medicina, nas instituições escolares da Paraíba pautando por uma educação para saúde, foi vitorioso. Mas isso não seria verdadeiro. Ademais, não foi possível perceber o alcance desse projeto para a população paraibana. Não podemos ainda afirmar em termos quantitativos sobre o número de palestras e também, o de alunos e de profissionais da educação que tiveram acesso às suas palestras que foram realizadas nos espaços escolares ou mesmo ou mesmo que se apropriaram desse projeto, pondo em práticas os seus ensinamentos com que os iguais cuidassem da saúde de si e do outro.

Mas podemos afirmar que o médico, o Sr. Flávio Maroja, em diversos espaços de poder em que ocupou ao longo de sua trajetória - muitas vezes conciliando o seu ofício de médico com a política e as e as entidades que ele mesmo ajudou a criar, utilizou-se de



seu prestígio no meio político para lançar campanhas de combate a sujeira, as doenças e resignificar os discursos trazidos de fora e também a desenvolver projetos direcionados a educação para saúde, bradando quase que diariamente discursos que almejavam educar a população paraibana, não só através da imprensa escrita que deram a sua voz sonoridade em suas páginas, mas também de palestras realizadas em instituições escolares. Muito ainda preciso ser selecionado, analisado e dito sobre a atuação desse profissional de medicina no desenvolvimento do seu projeto de educação para saúde posto em prática nas instituições escolares paraibanas, em vista disso, assumimos o compromisso de continuar a fazê-lo.



## Referências

- A UNIÃO. Set. 1931. Fundação Casa de José Américo e Biblioteca da Fundação Espaço Cultural José Lins do Rêgo,
- ARAÚJO, Silvera Vieira de. **Entre o poder e a ciência: história das instituições de saúde e de higiene da Paraíba na Primeira República (1889-1930)**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.
- BARBOSA, José Policarpo de Araújo. **História da saúde pública do Ceará: da Colônia a Vargas**. Fortaleza: Ed. UFC, 1994.
- CAPONI, Sandra. **Loucos e Degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.
- CASTRO, Oscar Oliveira de. **Medicina na Paraíba**. João Pessoa: A União, 1945.
- COSTA, S. Q. **Jornal A Imprensa como fonte de informação e memória da produção editorial paraibana no século XX (1912 a 1942)**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em ciência da Informação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



GOMES, Ângela de Castro. **A “Cultura histórica” do Estado Novo.** Revista Projeto História, São Paulo, n. 16, fev. 1998, p. 121-141.

LIMA, Ana Michele da Silva. **Educação e Saúde: a escola como lócus de higiene no Ceará (1930 - 1960).** 2013. 129f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

MARIZ, Celso. **Memória da Assembleia Legislativa: aumentada e atualizada por Desdedit Leitão.** João Pessoa-PB, 1987.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti; BARBOZA DOS SANTOS, Leonardo Querino. Só é sujo quem quer (?) – Representações médicas na Paraíba do início do século XX. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/7482>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Instrução e Cultura Escolar: Considerações sobre Cultura Educacional no Oitocentos.** In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja Cordeiro (org.). *Múltiplas Visões: cultura histórica no Oitocentos.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009

REVEL, J. **Biopolítica.** In: \_\_\_\_\_. Michel Foucault: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovasani. São Carlos/SP: Claraluz, 2005, p.26-28.

SIRINELLI, J. F. **As elites culturais.** In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural.* Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 259-281

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Phisicamente vigorosos: Medicalização Escolar e Modelação de Corpos na Paraíba (1913-1942).** São Paulo: E-Manuscrito, 2019.

SIRINELLI, J. F. **História e historiografia da saúde e das doenças na paraíba.** Fênix - Revista De História E Estudos Culturais, 18(2), 2021, p. 100-133.

THIELEN, Eduardo Vilela; SANTOS, Ricardo Augusto. Belisário Penna: notasbtobiográficas. *Manguinhos.* Rio de Janeiro, n. 09, p. 387-404, mai/ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n2/a08v9n2.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Brasília DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999. V. 2.



# O IMPACTO DO PABAE NO ENSINO PRIMÁRIO DE CAICÓ (RIO GRANDE DO NORTE) DURANTE AS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Ana Vilma de Medeiros Pereira

Azemar dos Santos Soares Júnior

Paulo Basílio de Alcântara

## INTRODUÇÃO

O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) foi uma iniciativa de assistência técnica do governo estadunidense ao ensino elementar brasileiro, implementado mediante o acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, assinado em 22 de junho de 1956. O principal objetivo do PABAE foi aperfeiçoar professores por meio do estudo de métodos e técnicas de ensino.



No contexto do Rio Grande do Norte, entre 1959<sup>1</sup> e 1964, quarenta e duas (42) professoras regentes primárias receberam formação nos cursos semestrais do PABAE, quantitativo que colocou o estado em quinto lugar em relação à adesão ao Programa. Em 1963, ano em que Maria Elísia de Araújo realizou o curso de Ciências, o Rio Grande do Norte registrou dezesseis (16) participações e a cidade de Caicó, cinco (5) participações<sup>2</sup>.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar o impacto do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar na educação primária de Caicó (Rio Grande do Norte), nas décadas de 1950 e 1960.

A metodologia desta pesquisa foi dividida em três etapas principais. Na primeira, foi realizada uma análise bibliográfica sobre o Programa Brasileiro-Americano, fundamentada, especialmente, em Paiva e Paixão (2002), além de documentos primários como portarias e acordos relacionados ao Programa. A segunda etapa envolveu a sistematização de fontes primárias, incluindo entrevistas com a regente primária Maria Elísia de Araújo<sup>3</sup>, utilizando a metodologia da história oral. A terceira consistiu na análise

---

1 Observou-se que, até o primeiro semestre de 1959, predominou a realização de cursos intensivos com duração de uma a três semanas durante o ano letivo ou em período de férias. Tais cursos eram realizados em Belo Horizonte, ou nos locais de onde partiam as solicitações. A partir do segundo semestre de 1959, foram organizados cursos com a duração de um semestre, o CAPPEN (Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais), e o CPEPEN (Curso de Psicologia Educacional para Professores de Escolas Normais), em Belo Horizonte (Paiva; Paixão, 2002, p. 117).

2 Professoras norte-rio-grandenses que participaram de cursos CAPEN oferecidos pelo PABAE em 1963: Josefa Maria dos Santos, Maria Elísia de Araújo, Gertrudes Dantas de Melo, Afra Figueiredo de Oliveira, Necy Alves Bezerra, Maria Anita de Lima, Safira da Costa, Terezinha Fernandes de Souza, Dione Moreira (participação nos dois (2) semestres), Leonice de Medeiros Lima, Iracema Nogueira Coutinho, Nancy Gomes dos Santos, Teresinha Garcia de Melo, Vilma Francisca Tinoco e Francisca Ivaita Guilherme (Rio Grande do Norte, 1963a, 1963b, 1963c, 1963d, 1963e).

3 Sujeito desta pesquisa.



metodológica das fontes, entrevistas e fotografias, fundamentada na análise do discurso de Foucault (1996, 1987, 2008, 2023) e na abordagem histórico-semiótica da fotografia proposta por Mauad (1996).

Nesse sentido, Foucault (1996) enfatiza que o discurso não é somente uma forma de comunicação; é também uma prática social que produz efeitos de poder, sendo moldado pelas relações de poder em cada contexto social. Ele destaca a importância de analisar o discurso em seu contexto histórico e social, examinando as relações de poder presentes a partir da análise genealógica. Assim, “Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação” (Foucault, 1996, p. 65).

Além disso, conforme Foucault (1987), o poder não está centralizado em um único ponto; ele se dispersa e se manifesta em diversas instâncias da sociedade, muitas vezes em áreas menos visíveis. Dessa forma, o poder não é algo que está unicamente nas mãos de um soberano ou de uma instituição central; ele é exercido de forma difusa e capilar, permeando as relações sociais, as instituições, os discursos e as práticas do cotidiano.

Para Foucault (2008), a análise do discurso deve considerar as palavras em si, as regras e práticas que as tornam possíveis, destacando o papel das regras da prática discursiva na moldagem da forma como pensamos e falamos sobre os objetos. Nesse sentido,

[...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade,



não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos (Foucault, 2008, p. 55).

Essa abordagem crítica do discurso permite compreender as dinâmicas de poder presentes nas práticas discursivas, revelando como as estruturas de poder se manifestam e são reproduzidas através dos discursos, influenciando as relações sociais, culturais e políticas. Por conseguinte, Foucault (2023) destaca a complexidade das relações entre poder e conhecimento, demonstrando como o saber não é apenas uma questão de verdade objetiva, mas também um campo de lutas e estratégias onde o poder desempenha um papel fundamental na definição do que é conhecido e como esse conhecimento é aplicado na sociedade. Portanto, o estudo a partir da *análise do discurso* são essenciais para desvelar as relações de saber e poder presentes nos contextos discursivos estudados.

Ademais, Mauad (1996) ressalta a relevância da abordagem histórico-semiótica da fotografia, de caráter transdisciplinar, na análise das imagens visuais, integrando conceitos da História, Antropologia e/ou Sociologia e a Semiótica. Em conformidade com Mauad (1996, p. 7)

Nessa perspectiva, a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sógnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida em que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a



representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis.

Assim, o conceito apresentado sobre a interpretação da fotografia como uma mensagem culturalmente construída e sujeita a relações de poder pode ser relacionado e enriquecido pela perspectiva foucaultiana sobre o discurso e as práticas sociais.

Ao analisar a fotografia como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado em códigos culturais convencionalizados, considera-se a influência das estruturas de poder e das normas sociais na construção e interpretação das imagens. Foucault (2023) argumentaria que a mensagem veiculada pela fotografia não é neutra, mas sim moldada por relações de poder e por discursos dominantes presentes na sociedade.

A ideia de que as unidades constituintes da mensagem fotográfica são culturais e assumem funções sógnicas diferenciadas de acordo com o contexto e o local que ocupam na mensagem também dialoga com a perspectiva foucaultiana de que o discurso é construído e interpretado dentro de relações de poder e de normas sociais.

Além disso, a menção à relação sintagmática e paradigmática na produção de sentido na linguagem não verbal da fotografia também pode ser relacionada com a análise foucaultiana, que enfatiza a importância das práticas discursivas e das escolhas realizadas dentro de um conjunto de possibilidades determinadas pelo poder e pelas normas sociais.

Ainda de acordo com Mauad (1996, p. 15), a fotografia não nos deixa passivos, “[...] ela incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem”. A fotografia é como um indício, um fantasma ou uma ilusão que, em determinado momento histórico, deixou sua marca



registrada em uma superfície sensível, de forma análoga às marcas do sol em um corpo bronzeado. Em um instante específico, o sol incidiu sobre aquela pele; da mesma maneira, um determinado objeto ou cena existiu diante da objetiva fotográfica, sob o olhar do fotógrafo, e isso é inegável.

Com foco no objetivo proposto, este artigo está estruturado em quatro seções: nesta seção, a pesquisa é delineada; a segunda seção do texto apresenta uma contextualização histórica do PABAAE; a terceira seção aborda o impacto do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar na educação primária de Caicó (Rio Grande do Norte), a partir de narrativas da regente primária Maria Elísia de Araújo, nas décadas de 1950 e 1960. Ao final, são apresentadas reflexões sobre o Programa Brasileiro-Americano, especialmente, o seu impacto na educação primária de Caicó e do Rio Grande do Norte.

## O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR (1956-1964)

O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar foi uma iniciativa de assistência técnica do governo estadunidense (Ponto IV) ao ensino elementar brasileiro, implementado mediante o acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, que foi assinado em 22 de junho de 1956, pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado da Gama (1956-1959), pelo governador do Estado de Minas Gerais, José Francisco Bias Fortes (1956-1961) e pelo Diretor da *United States Operations Mission to Brazil* (USOM/B), William E. Bill Warne (1955-1956).



O PABAAE foi executado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob a direção de Anísio Spínola Teixeira<sup>4</sup>, com o caráter de campanha extraordinária de educação e financiado pelo Fundo Nacional de Ensino Primário e outros recursos orçamentários específicos (Brasil, 1957).

Para desenvolver o programa piloto de educação elementar, foi criado um centro experimental na Escola Normal de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. O governo de Minas Gerais assumiu o compromisso de fornecer ao Centro Piloto de Belo Horizonte um quadro completo de funcionários em regime de tempo integral até 1º de setembro de 1957. Além disso, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil se comprometeu a contribuir com quantias crescentes para um Fundo Conjunto destinado a expandir o programa piloto em Belo Horizonte. Técnicos estadunidenses também foram enviados ao Brasil para trabalhar em colaboração com os professores brasileiros.

O objetivo do Programa era, prioritariamente, aperfeiçoar professores para a Escola Normal de Belo Horizonte e outras escolas normais do Brasil<sup>5</sup> por meio do estudo de métodos e técnicas de ensino, conforme destacam Paiva e Paixão (2002):

---

4 Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 1952 a 1964, responsável pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) no Rio de Janeiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) em Recife, Salvador, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre (Silveira, 2018).

5 O processo de admissão nos cursos do PABAAE envolvia critérios específicos estabelecidos pelo Programa. Os candidatos precisavam estar ativamente envolvidos no campo da orientação educacional, ter aprovação do secretário de educação do estado de origem, garantir que continuariam atuando na orientação de professores após a conclusão do curso e enviar o formulário de candidatura aprovado pelo secretário ao INEP. O PABAAE coordenava o processo de admissão em colaboração com a secretaria de educação do estado de origem e o INEP. Cada órgão tinha responsabilidades específicas, como aprovar candidaturas, validar formulários de candidatura e fornecer informações aos candidatos aprovados. O Programa também cuidava da organização logística, como a definição da data de chegada dos candidatos em Belo Horizonte e a gestão das bolsas INEP-PABAAE, que cobriam despesas de transporte, alimentação e alojamento



[...] fica evidente, em todos os documentos que apresentaram os objetivos do PABAAE, que a sua prioridade era a capacitação de professores, e que ela seria alcançada pelo estudo dos métodos e técnicas de ensino, ou seja, o estudo das metodologias das disciplinas básicas do curso primário: Língua Pátria, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Um pressuposto do processo de capacitação nesse enfoque é que, para melhorar o ensino primário, era necessário instrumentalizar os professores na utilização de métodos e técnicas consideradas modernas. Também é interessante ressaltar que tal alvo foi escolhido a partir da análise de que eles – professores de metodologia dos cursos normais – constituiriam lideranças e, portanto, sua atuação teria um efeito multiplicador (Paiva; Paixão, 2002, p. 80).

A ideia era que os professores capacitados transmitissem as técnicas de ensino aprendidas para outros professores os quais, por sua vez, aplicariam em suas próprias salas de aula, criando assim um efeito multiplicador no ensino primário do Brasil. Nesse contexto, é relevante ressaltar a inquietação que pairava sobre a necessidade de adaptar os métodos e técnicas de ensino às particularidades do país, conforme destacam Paiva e Paixão (2002, p. 79): “[...] os educadores brasileiros aplicariam e fariam a adaptação dos métodos e técnicas às necessidades do país”, o que supostamente presumia uma colaboração entre os dois países na busca por soluções para os problemas educacionais brasileiros.

---

(Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, 1963). Os bolsistas eram avaliados pelos departamentos responsáveis pelos cursos, levando em consideração diversos aspectos como conhecimentos adquiridos, qualidade dos trabalhos escritos, responsabilidades assumidas, atitude social e participação em discussões. Com base nesses critérios, os bolsistas recebiam uma apreciação de valor profissional, que variava de ótimo a fraquíssimo, dependendo do desempenho nos cursos de especialização (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, 1962).



Além de formar professores de ensino normal, o PABAAE visava também o efeito multiplicador<sup>6</sup>, por meio da elaboração, publicação e aquisição de materiais didáticos para escolas normais e elementares.

Nesse sentido, Paiva e Paixão (2002), destacam que a produção de materiais didáticos – incluindo textos e livretos, além de materiais de ensino para os cursos do PABAAE – foi realizada por toda a equipe do Programa, incluindo os técnicos estadunidenses e professores brasileiros. O conteúdo dos materiais deveria refletir a índole brasileira<sup>7</sup> e mineira, incluindo aspectos culturais, religiosos e morais do povo, além de salvaguardar o patrimônio cultural, intelectual, cívico, moral e religioso.

## **IMPACTO DO PABAAE NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE CAICÓ NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960: A ATUAÇÃO DA REGENTE PRIMÁRIA MARIA ELÍSIA APÓS SEU RETORNO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO REALIZADO EM BELO HORIZONTE**

Esta seção aborda o impacto do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar na educação primária

---

6 O Programa tinha como objetivo aperfeiçoar os professores para aplicarem os métodos e técnicas aprendidos em salas de aula, além de utilizar os materiais didáticos como meio de disseminar esses conhecimentos de forma mais abrangente.

7 Apesar da produção de materiais, não se pode negar a introdução de obras estadunidenses no contexto educacional brasileiro. Para a Biblioteca do Instituto de Educação, por exemplo, “Além dos livros importados dos EUA, foram também realizadas aquisições em outras livrarias de Belo Horizonte. [...] As aquisições realizadas foram estimadas em torno de 20 mil livros, sendo que aproximadamente metade eram obras em inglês. Destacou-se, quanto ao tipo, que foram adquiridos livros, periódicos, textos para crianças, manuais para professores e guias de currículo” (Paiva; Paixão, 2002, p. 93).



de Caicó (Rio Grande do Norte), nas décadas de 1950 e 1960, a partir de narrativas da regente primária Maria Elísia de Araújo. As narrativas de Maria Elísia de Araújo compreendem a sua vida e a sua carreira profissional – formação educacional, experiências de ensino, seu envolvimento no Programa Brasileiro-Americano e as atividades específicas que desempenhou dentro dele, bem como a sua atuação após seu retorno do curso de aperfeiçoamento realizado em Belo Horizonte.

## TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DE MARIA ELÍSIA DE ARAÚJO

Maria Elísia de Araújo<sup>8</sup>, nascida em 20 de julho de 1935, no município de Caicó-RN, deu início à sua trajetória educacional aos 10 anos, no Grupo Escolar “Senador Guerra”, onde estudou da 1ª à 4ª série do ensino primário.

Ao concluir o ensino primário, Maria Elísia ingressou, mediante aprovação em exame de admissão, no Curso de Regente do Ensino Primário na Escola Normal Regional de Caicó, na qual dedicou-se por quatro anos aos estudos, finalizando o curso<sup>9</sup> em 1957.

Em seguida, no ano de 1958, ela se matriculou no Curso Pedagógico da Escola Normal Regional de Caicó, concluindo-o em 1960. No segundo ano desse Curso, em 1959, Maria Elísia de Araújo deu início à sua carreira como regente primária no Grupo Escolar “Villagran Cabrita”, no qual exerceu o magistério por dois

---

8 Nesta pesquisa, referimo-nos à regente primária como Maria Elísia de Araújo, nome que ela usava na época em que participou do Programa Brasileiro-Americano.

9 O Curso de Regente do Ensino Primário diplomava professores em nível ginásial (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), habilitados para atuar em turmas de 1ª a 4ª séries (Pereira, 2016).



anos. Em 1962, assumiu a posição de diretora dessa instituição, retornando às atividades de sala de aula em 1963.

No 1º semestre de 1963, Maria Elísia de Araújo foi indicada pela Secretaria do Estado de Educação e Cultura para participar do PABAEE em Belo Horizonte - MG. Sobre o PABAEE, Maria Elísia de Araújo menciona:

Era o dia todo. De manhã e de tarde. Das metodologias, tinha todas. [...] tinha a de Psicologia. Cada curso tinha parte de prática de trabalho. Era um laboratório onde fazíamos materiais. Cada matéria fazia seu material. Era intercalado, tinha aula teórica e prática. A gente recebia todo o material lá do curso. O curso fornecia todo material, a gente fazia e trazia (Moraes, 2023, p. 5-6).

Nessa fala, Maria Elísia de Araújo ratifica as informações de que os cursos do PABAEE eram de período integral e que os bolsistas tinham a possibilidade de se matricular em cursos de escolha de diferentes metodologias, além dos trabalhos em sua especialização, principalmente preparo de material para o professor primário.

Além dessas atividades, Maria Elísia recordou com um pouco de dificuldade, utilizando fotos de seu arquivo pessoal, das excursões<sup>10</sup> como parte de sua experiência no PABAEE. Abaixo, encontram-se fotos que retratam a realização de uma excursão realizada no Museu Histórico de Brasília-Distrito Federal, em 30 de abril de 1963, com bolsistas do PABAEE, supervisionada por técnicas estadunidenses.

---

10 A entrevistada não conseguiu recordar os detalhes da excursão, nem os nomes de todas as pessoas nas fotos.



Imagem I – Excursão no Museu Histórico de Brasília,  
Distrito Federal, em 30 de abril de 1963



Fonte: Acervo pessoal de Maria Elísia de Araújo Moraes, 2025.

A foto foi tirada pelas próprias bolsistas em frente à estátua de Juscelino Kubitschek<sup>11</sup>. Ao lado da estátua de Juscelino Kubitschek está escrita a frase (embaçada na imagem): “Ao presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, que desbravou o sertão e ergueu Brasília com audácia, energia e confiança, a homenagem dos pioneiros que o ajudaram na grande aventura”. Embora tenham sido identificadas poucas pessoas na imagem, conforme narrativa de Maria Elísia, sabe-se que entre as participantes estavam a própria Maria Elísia de Araújo (do Rio Grande do Norte), Aglaia Henrique Lima e Aglaé Henrique Lima (ambas de Minas Gerais).

A fotografia das bolsistas do PABAE no Museu Histórico de Brasília em 1963 foi produzida em um contexto histórico, social

---

11 Durante seu mandato como Presidente do Brasil, de 1956 a 1961, ele se destacou por seu governo desenvolvimentista, a implementação do Plano de Metas com o lema “50 anos em 5” e pela construção da nova capital brasileira, Brasília, marcando seu governo pela remodelação urbana.



e cultural marcado pela construção e inauguração da capital brasileira. Brasília, projetada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, representava um marco na história do país, simbolizando modernidade e progresso. Nesse cenário, a presença das bolsistas no museu evidencia o interesse em preservar a memória e a história da nova capital.

As intenções por trás da produção da imagem incluem registrar a excursão, destacando o envolvimento das bolsistas com a cultura e a história de Brasília. A fotografia foi destinada tanto para o arquivo pessoal das bolsistas, como também para divulgação do Programa e suas atividades, possivelmente para um público interessado na preservação do patrimônio histórico e cultural.

Os elementos visuais e simbólicos, presentes na imagem, como a presença das bolsistas no museu e a disposição delas na fotografia, contribuem para transmitir a mensagem de engajamento com a história e a cultura brasileira. A composição da fotografia, com as bolsistas posicionadas de forma organizada<sup>12</sup> e o cenário do museu ao fundo, reforça a ideia de respeito e valorização do patrimônio histórico.

Os objetos como óculos e bolsas, as vestimentas tradicionais da época (saias, blusas de meia manga e manga longa, vestidos abaixo do joelho com meia manga e sapatilhas fechadas)<sup>13</sup> e os gestos observados na imagem (como a mão na estátua de Juscelino

---

12 A disposição das pessoas na fotografia, com algumas em pé ao fundo e uma agachada à frente, foi planejada para criar uma composição visualmente interessante, com diferentes alturas e posições que contribuem para a estética da imagem.

13 As vestimentas tradicionais da época, como saias, blusas de meia manga e manga longa, vestidos abaixo do joelho com meia manga e sapatilhas fechadas, refletem os padrões de vestuário e etiqueta da década de 1960, indicando o respeito às normas sociais vigentes.



Kubitschek)<sup>14</sup>, estão associados à seriedade e ao respeito pelo ambiente cultural em que se encontravam.

Ademais, a técnica fotográfica utilizada, uma câmera analógica com filme da época, influenciou a estética da imagem, conferindo um aspecto *vintage* e documental. Essa técnica também contribuiu para a composição da luz na fotografia, destacando os detalhes do museu e das bolsistas.

A Imagem II, da mesma excursão, apresenta distinções em relação à primeira, evidenciadas pelos elementos visuais e simbólicos, pela composição fotográfica e pelo instante escolhido para a captura.

#### Imagem II – Excursão Cultural na Praça dos Três Poderes, Brasília - Distrito Federal - 1963



Fonte: Acervo pessoal de Maria Elísia de Araújo Moraes, 2023.

---

14 A presença da mão na estátua de Juscelino Kubitschek na fotografia das bolsistas é interpretada como um gesto carregado de significado, representando respeito e possivelmente gratidão ou homenagem em relação à figura do presidente.



Maria Elísia identificou outras pessoas além daquelas apontadas na Imagem I, como as bolsistas Dione Moreira e Terezinha Garcia, também do Rio Grande do Norte, além das técnicas estadunidenses, embora seus nomes não tenham sido lembrados na narrativa. As excursões,<sup>15</sup> evidenciadas nessas imagens, eram atividades complementares realizadas no Programa, as quais estavam alinhadas com os objetivos dos cursos e realizadas de forma planejada e supervisionada e concebidas metodicamente para preparar os professores para liderarem suas excursões.

A fotografia das bolsistas do PABAEÉ na Praça dos Três Poderes em 1963 foi produzida em um contexto histórico, social e cultural marcado pela efervescência política e cultural do Brasil na década de 1960. Nesse período, o país passava por transformações significativas, com movimentos sociais, culturais e políticos ganhando força, como a Bossa Nova e o Cinema Novo, além do contexto de ditadura militar que se instauraria nos anos seguintes.

A intenção por trás da produção da imagem era registrar a presença das bolsistas do PABAEÉ em um local simbólico do poder político brasileiro, a Praça dos Três Poderes, demonstrando seu engajamento e sua participação ativa na sociedade. A fotografia

---

15 A excursão era apresentada como uma metodologia educativa que ia além de uma simples atividade extracurricular. Ela era planejada com cuidado e tinha o propósito de enriquecer o aprendizado dos alunos, proporcionando experiências práticas e significativas fora do ambiente escolar. Os principais pontos abordados por Abi-Sáber e Do Carmo (1963), na seção "Alguns Pontos Principais no Planejamento de Excursões", destacavam a importância da preparação prévia das crianças, garantindo que entendessem os objetivos da atividade, tivessem conhecimentos básicos relacionados ao local a ser visitado e soubessem como se comportar durante a atividade. Além disso, era fundamental que as crianças compreendessem suas responsabilidades em relação aos outros, à instituição a ser visitada e ao público em geral. Durante a execução da visita de estudo, a organização em grupos, a interação com o guia ou responsável pelo local visitado e a discussão das experiências vivenciadas eram aspectos essenciais. As atividades posteriores incluíam a reflexão sobre o que era visto, a elaboração de ilustrações, a construção de coisas vistas durante a viagem e o planejamento de futuras atividades excursivas, ressaltando os resultados em relação ao currículo e os benefícios sociais.



foi destinada ao arquivo pessoal das bolsistas, bem como para a divulgação do Programa e suas atividades. Nela, os elementos visuais e simbólicos como a postura das bolsistas, a escolha do cenário emblemático, a composição da imagem e a expressão facial de cada um contribuem para transmitir uma mensagem de orgulho, determinação e representatividade.

A composição da fotografia, incluindo o enquadramento que destaca as bolsistas em primeiro plano, a iluminação que valoriza suas feições e a escolha do cenário icônico, influenciam a interpretação da imagem ao transmitir a importância e a seriedade do momento registrado. Os objetos, as vestimentas (blusas de manga comprida e de manga curta, saias e vestidos abaixo do joelho, uso de lenços no pescoço ou na cabeça) e os gestos presentes na fotografia carregam significados culturais e sociais da época, como a vestimenta formal das bolsistas<sup>16</sup>, a postura ereta e confiante, refletindo valores de educação e engajamento cívico.

A escolha do momento capturado pela fotografia reflete os valores, as normas e as práticas da época em que foi produzida, evidenciando a importância da educação, da participação social e do comprometimento com o país, em um contexto de efervescência política e cultural.

Outro ponto ressaltado por Maria Elísia em sua narrativa sobre o PABAE era a ênfase de técnicas e métodos de ensino dada nos cursos, a qual diferia de suas formações anteriores: “[...] a maneira de trabalhar, o método. A gente trabalhava, não era um método bem moderno. Lá foi que a gente aprendeu as coisas

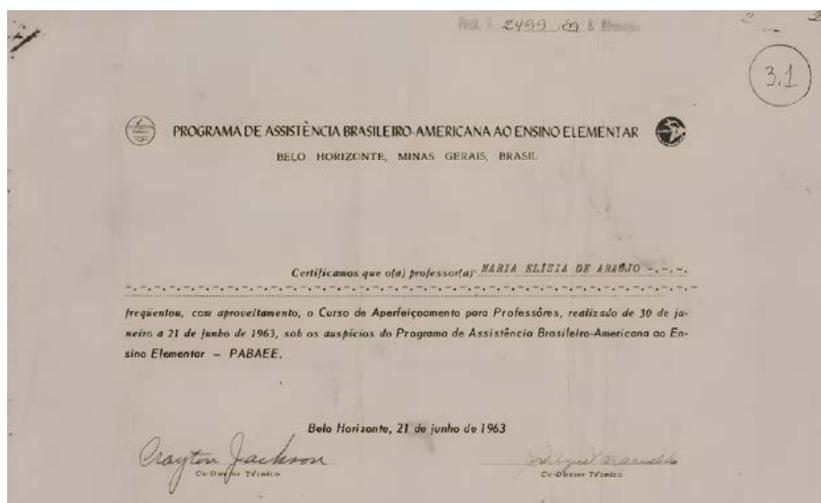
---

16 A escolha das vestimentas, como blusas de manga comprida e de manga curta, saias e vestidos abaixo do joelho, e o uso de lenços no pescoço ou na cabeça, reflete os padrões de moda e vestuário da década de 1960, evidenciando a formalidade e o cuidado com a apresentação pessoal das bolsistas.



novas” (Moraes, 2023, p. 8). Maria Elísia de Araújo ainda narra que se especializou em Ciências não por opção. Ela tinha uma grande afinidade com a Aritmética, contudo, a quantidade de vagas reservadas por curso limitou suas escolhas, “A professora que gostei mais foi Helena porque ela ensinava matemática e eu gostava muito de matemática. [...] já tinha uma professora especializada na área, Célia Santos. Aí não podia ficar duas pessoas na mesma área e faltando orientador, supervisor para as outras áreas” (Moraes, 2023, p. 7). Essa declaração confirma a distribuição de vagas pelo INEP por área para cada estado. A seguir, na Imagem III, encontra-se o certificado de participação no Curso de Aperfeiçoamento para Professores do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, concedido à regente primária Maria Elísia de Araújo, em 21 de junho de 1963.

Imagem III – Certificado de participação no PABAEE concedido à Maria Elísia de Araújo em 1963 (frente)



Fonte: Acervo pessoal de Maria Elísia de Araújo Moraes, 2023.



Como evidenciado na imagem, o certificado era emitido pelo próprio Programa e assinado pelos dois Co-Diretores Técnicos, o estadunidense Crayton T. Jackson e o brasileiro José Mesquita de Carvalho. A especificação da área de estudo não era explicitamente indicada no certificado, sendo sua identificação derivada da análise dos cursos obrigatórios concluídos, os quais eram detalhados no verso do certificado, conforme ilustrado na imagem IV.

#### Imagem IV – Descrição dos cursos frequentados por Maria Elísia de Araújo em 1963 (verso)

A. 100 - METODOLOGIA DA ARITMÉTICA  
 A. 110 - AUXÍLIOS VISUAIS E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS ARITMÉTICOS  
 C. 200 - CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA - BÁSICO  
 P.P. 714 - MEIOS DE EXPRESSÃO NA ESCOLA PRÉ-PRIMÁRIA  
 P.E. 600 - A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

11º PERÍODO LETIVO (16/4 a 21/6/63)

C. 210 - CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA - PRÁTICAS DE LABORATÓRIO  
 C. 220 - CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA - SEMINÁRIO  
 E.S. 400 - METODOLOGIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA  
 P.E. 601 - A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Belo Horizonte, 21 de junho de 1963

*Crayton Jackson*  
 Co-Diretor Técnico

*José Mesquita de Carvalho*  
 Co-Diretor Técnico

**CUMPRE-SE E REGISTRE-SE**

Biblioteca Central do Departamento de Educação em  
 Natal, 24 de setembro de 1963

Registrado a folha 111 de Livro Obra  
 Pedagógica.

Secretaria do Dep. de Educação, em  
 Natal, 24 de setembro de 1963

Fonte: Acervo pessoal de Maria Elísia de Araújo Moraes, 2023.

Segundo a ilustração, Maria Elísia finalizou os cursos obrigatórios “C.200/201 - Ciências na Escola Primária - Básico”, “C.210 - Ciências na Escola Primária - Práticas de Laboratório” e “C.220 - Ciências na Escola Primária - Seminário”, os quais eram destinados à especialização na área de Ciências, conforme delineado nos programas de cursos vigentes entre os anos de 1959 e 1964.



O curso de aperfeiçoamento foi finalizado em 21 de junho de 1963, como mostram as Imagens III e IV, marcando o retorno de Maria Elísia à Caicó. Após sua volta, Maria Elísia passou a atuar no Curso Pedagógico do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó. Em 1964, ela foi alocada na 3ª Inspeção Regional de Ensino da cidade de Caicó, passando também a atuar como supervisora de ensino. Em ambas as funções, Maria Elísia de Araújo evidencia que aplicou conhecimentos adquiridos no curso do PABAE:

[...] atuava como supervisora de ensino e auxiliava os professores no planejamento de aulas. Realizávamos reuniões [...] com os professores de Caicó aos sábados [...] com o objetivo de orientar o planejamento e implementar inovações do Pabae. [...] utilizávamos os materiais, especialmente na área de Matemática, onde orientávamos como trabalhar com frações. Optávamos por esses materiais porque eles eram inovadores e representavam métodos modernos de ensino. Também ensinávamos o método atual de ensino de língua, embora algumas professoras da zona rural não o seguissem, pois os donos das fazendas preferiam métodos antigos, como o “abc das cartas de abc.” As professoras das áreas rurais frequentemente seguiam as preferências dos donos das fazendas e não tinham autonomia para adotar métodos mais modernos (Moraes, 2023, p. 2-3).

Essa narrativa de Maria Elísia de Araújo destaca o efeito multiplicador dos cursos do PABAE no ensino primário caicoense, o qual não se restringia apenas aos planejamentos que aconteciam aos sábados. Era uma prática também aplicada com os alunos do Curso Pedagógico. A Imagem V, por exemplo, evidencia a aplicação da metodologia do PABAE na turma da 2ª série do Curso



Pedagógico, do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó, em novembro de 1964.

Imagem V – Atividade em grupo no Curso Pedagógico de Caicó



Fonte: Acervo pessoal de Maria Elísia de Araújo Moraes, 2023.

A fotografia em questão foi produzida em uma sala de aula do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó, Rio Grande do Norte, com a regente primária Gertrudes Dantas de Melo, ex-bolsista do PABAE, disposta em pé ao lado de suas alunas da 2ª série do curso pedagógico – Antônia, Sebastiana, Cícera, Isabel e Luzia, cujas identificações estão no verso da fotografia – que estão sentadas realizando atividades em grupo, uma prática enfatizada no PABAE.

Os possíveis significados culturais e sociais associados aos objetos, vestimentas (as alunas estavam fardadas com blusas de manga curta e gravata borboleta, combinadas com saias pregueadas



e a regente primária com blusa de manga curta e saia)<sup>17</sup> e gestos presentes na fotografia remetem a valores tradicionais de educação, respeito à autoridade, disciplina e cooperação, refletindo as práticas pedagógicas e as normas sociais vigentes na época em que a fotografia foi registrada.

A escolha do momento capturado pela fotografia, que mostra a regente primária orientando a atividade das alunas, reflete os valores de liderança, instrução e cuidado presentes na educação da época, evidenciando a importância do papel do professor como mediador do conhecimento e formador de cidadãos.

Além de aplicar as técnicas e métodos de ensino do PABAAE nos planejamentos que eram realizados aos sábados e nas aulas do Curso Pedagógico, Maria Elísia também enfatizava essa prática em jornadas pedagógicas organizadas pelo Núcleo Regional de Educação (NURE) nos municípios da circunscrição. Conforme a entrevistada,

[...] o NURE também realizava a Semana Pedagógica em todos os municípios. Visitávamos os municípios durante três dias para promover o ensino. A equipe era composta por diversos formadores, cada um ensinando sua matéria, como Estudos Sociais, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. [...] utilizávamos os materiais do PABAAE [...] porque esses materiais eram modernos e representavam métodos inovadores de ensino. O método de ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, foi modernizado (Moraes, 2023, p. 3-4).

A equipe de professoras formadoras mencionada pela entrevistada era constituída por outras participantes do PABAAE, tais como Gertrudes Dantas de Melo, Célia Santos e Maria Bernadete

---

17 Essa uniformidade sugere a presença de normas e costumes característicos da época da fotografia, refletindo a prática habitual de uniformização nas escolas.



da Fonseca, especializadas, respectivamente, em: Estudos Sociais, Aritmética e Currículo-Supervisão.

#### Imagem VI – Professoras formadoras da 3ª Inspeção Regional de Ensino



Fonte: Acervo pessoal de Maria Elísia de Araújo Moraes, 2023.

A imagem das professoras formadoras da 3ª Inspeção Regional de Ensino foi registrada em 1968, na ocasião de uma reunião realizada em Natal. Nesta imagem foram identificadas, da esquerda para direita: Gertrudes Dantas de Melo, Maria Alexandrina Sampaio, Lucimar Faria, Célia Santos, Maria Bernadete da Fonseca, Marluce, Anita Gomes, Malvina, Maria Elísia de Araújo e Almira Araújo. Dessas dez (10) professoras, seis (6) frequentaram os cursos do PABAAE, quais sejam: Gertrudes Dantas de Melo, Maria Alexandrina Sampaio, Célia Santos, Maria Bernadete da Fonseca, Maria Elísia de Araújo e Almira Araújo.

Neste contexto histórico, o Brasil vivia sob o regime militar instaurado em 1964, caracterizado por censura, repressão e



controle político. Socialmente, as mulheres enfrentavam desafios em relação à igualdade de gênero e ao acesso a cargos de liderança. Culturalmente, a vestimenta das professoras, com vestidos e saias abaixo ou um pouco acima do joelho, reflete os padrões de moda da época.

A produção da imagem tinha como intenção registrar e documentar a reunião das professoras formadoras, possivelmente para memória pessoal, institucional ou para divulgação interna. O público-alvo eram as próprias professoras, os colegas de trabalho, os superiores hierárquicos ou até mesmo a comunidade escolar.

Na composição da fotografia, elementos visuais como a pose das professoras em fila, a presença do carro Kombi<sup>18</sup> ao fundo e a escolha do cenário externo conferem uma atmosfera de formalidade e profissionalismo. Os gestos e expressões das professoras transmitem seriedade no propósito educacional.

A técnica fotográfica utilizada, uma câmera analógica com filme, influencia na estética da imagem, conferindo um aspecto *vintage*<sup>19</sup> e nostálgico. A iluminação natural e o enquadramento centralizado das professoras reforçam a importância do grupo na cena.

Os objetos, vestimentas e gestos presentes na fotografia carregam significados culturais e sociais da época, como a valorização do trabalho educacional, a representação da mulher na sociedade e a importância da formação de professores.

---

18 O carro “*Kombinationsfahrzeug*”, também conhecido como *Volkswagen Type 2* ou *VW Bus*, foi produzido pela *Volkswagen* a partir de 1950. A época de maior popularidade e produção desse modelo foi nas décadas de 1960 e 1970, sendo um ícone do movimento *hippie* e da cultura de *surf*.

19 O termo refere-se a um estilo ou característica visual que remete a uma época passada, geralmente associada a um *design*, moda ou estética retrô. Neste caso, a referência ao aspecto “*vintage*” da imagem sugere que a técnica fotográfica utilizada e a estética resultante lembram o estilo de imagens fotográficas antigas, conferindo à fotografia uma sensação nostálgica e atemporal.



As técnicas e métodos de ensino dos cursos do PABAEE eram compartilhados nos planejamentos que ocorriam aos sábados, nas aulas do Curso Pedagógico e nas jornadas pedagógicas também por meio de materiais mimeografados produzidos por essas professoras formadoras. De acordo com Maria Elísia,

[...] não havia apostilas. Preparávamos os materiais mimeografados com base no conteúdo do PABAEE. [...] Toda a orientação era impressa em estêncil. Aí aquele estêncil era passado no mimeógrafo. A gente preparava a apostila para treinar com os professores. A gente não fazia só falar, distribuía material também nas reuniões (Moraes, 2023, p. 3-6).

A preocupação com a produção de material didático, enfatizada nesta fala, é também uma consequência da formação obtida no âmbito do curso do PABAEE. Além desses materiais didáticos e dos materiais de ensino trazidos de Belo Horizonte pelas participantes para utilização em suas aulas, segundo Maria Elísia, eram confeccionados recursos de ensino, seguindo as orientações do PABAEE, “[...] agora aqui a gente fazia algumas coisas com os professores. A gente fazia nos treinamentos, na reunião, a gente fazia o trabalho com eles. A gente confeccionava com os professores na reunião” (Moraes, 2023, p. 8). Os materiais confeccionados nesses encontros pedagógicos eram adaptados à realidade local, considerando os materiais disponíveis: “[...] não, assim, tinha mais esse material com cartolina, esses mais práticos, não. A gente tinha que fazer adaptação” (Moraes, 2023, p. 9).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PABAEÉ foi implementado em um contexto histórico e econômico marcado pela influência política dos Estados Unidos durante a Guerra Fria por meio do Ponto IV, bem como pelas mudanças na educação brasileira na época, como as reformas educacionais no ensino primário e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). O Brasil buscava modernização e desenvolvimento econômico, e o PABAEÉ foi uma iniciativa do governo estadunidense para fornecer assistência técnica ao ensino elementar brasileiro, com o objetivo principal de aperfeiçoar professores. Assim, é possível que o Programa Brasileiro-Americano tenha representado um meio de expansão do poder econômico dos Estados Unidos, refletindo os seus interesses políticos, econômicos e culturais, objetivos implícitos nos Acordos assinados por razões já conhecidas, incluindo a estratégia e a manutenção do poder.

A difusão dos materiais do PABAEÉ nas práticas pedagógicas dos professores da cidade de Caicó demonstra a relação entre poder e saber. O poder se exerce pela imposição de regras e normas, e pela produção e difusão de conhecimentos específicos que moldam as práticas e os discursos no campo educacional. A propagação de diretrizes e informações específicas por meio desses materiais desempenha um papel fundamental na regulação e no controle das práticas pedagógicas, reforçando a relação entre poder, saber e disciplina no contexto educacional.

O Programa Brasileiro-Americano repercutiu em todo o território nacional, incluindo cidades interioranas, como Caicó, município do Rio Grande do Norte que, naquele contexto, desempenhou um papel central na região do Seridó no que diz respeito



à formação de professores primários. Contava com um centro de formação de professores que, juntamente com o Instituto de Educação de Natal e o centro de formação de professores primários de Mossoró, compunha os vértices do sistema triangular de formação de professores do ensino primário do estado na década de 1960, estabelecidos de acordo com a Lei n.º 2.639, de 23 de janeiro de 1960.

Em relação a isso, Foucault (1987) destaca que o poder não está centralizado em um único ponto; ele se dispersa e se manifesta em diversas instâncias da sociedade. Nesse sentido, a disseminação do PABAE para regiões interioranas demonstra como as estratégias de poder se estendem para além dos grandes centros, alcançando áreas periféricas e menos visíveis. Nesse contexto, as professoras de Caicó que participaram dos cursos do PABAE, especialmente, Maria Elísia de Araújo, aplicaram as técnicas e métodos de ensino nos planejamentos que se desenvolviam aos sábados, nas aulas do curso pedagógico e nas jornadas pedagógicas, bem como através dos materiais didáticos e de ensino desenvolvidos para essas atividades, multiplicando o proposto pelo Programa na educação primária de Caicó e das cidades circunscritas à 3ª Inspeção Regional de Ensino, e, conseqüentemente, no Rio Grande do Norte.

De acordo com Foucault (2023), o poder está intrinsecamente ligado ao conhecimento e à disseminação de práticas e técnicas específicas. Ao aplicarem as técnicas e métodos de ensino aprendidos nos cursos do PABAE, as professoras de Caicó atuaram como agentes de poder, reproduzindo e multiplicando as estratégias propostas por ele. Essa disseminação do saber e das práticas pedagógicas contribuiu para a regulação e controle das atividades educacionais, demonstrando como o poder se manifestou através do conhecimento.



Diante do exposto, é importante ressaltar que o conteúdo abordado neste texto não deve ser interpretado como considerações finais sobre o PABAE. O Programa e seu impacto podem ser objeto de análises mais aprofundadas e discussões adicionais, visto que este estudo oferece uma perspectiva particular dentro de um contexto mais amplo. No entanto, as informações apresentadas aqui contribuem para a compreensão dos aspectos relevantes do mesmo e suas implicações, destacando sua influência histórica e econômica no cenário educacional brasileiro, norteriograndense e caicoense.



## Referências

ABI-SÁBER, Nazira Féres; DO CARMO, Maria da Conceição P. **Jardim da Infância**: programa para crianças de 5 e 6 anos. Belo Horizonte: PABAE, 1963.

**ACORDO DE PROJETO ENTRE A INTERNATIONAL COOPERATION ADMINISTRATION (ICA), UMA AGÊNCIA DO GOVERNO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E O GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, UMA AGÊNCIA DO GOVERNO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL.**

Número do Projeto: 12-64-037, Edição: ED-1 - original, Título do Projeto: Educação Elementar. 22 jun. 1956.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 7, de 15 de janeiro de 1957**. Diário Oficial [da] União, Rio de Janeiro, RJ, 21 jan. 1957. Seção 1, p. 1421.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996. Disponível em: [https://code-camp.com.br/artigos\\_cientificos/ATRAVESDAIMAGEMFOTOGRAFIA.pdf](https://code-camp.com.br/artigos_cientificos/ATRAVESDAIMAGEMFOTOGRAFIA.pdf). Acesso em: 25 maio 2024.

MORAES, Maria Elísia de Araújo. **Entrevista semi-estruturada**. Entrevistadora: Ana Vilma de Medeiros Pereira. Caicó (Rio Grande do Norte), 16 out. 2023. Arquivo em formato doc.



MORAES, Maria Elísia de Araújo. **Excursão no Museu Histórico de Brasília, Distrito Federal, em 30 de abril de 1963.** Acervo pessoal.

MORAES, Maria Elísia de Araújo. **Excursão Cultural no Museu Histórico de Brasília, Distrito Federal - 1963.** Acervo pessoal.

MORAES, Maria Elísia de Araújo. **Certificado de participação no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, concedido à professora Maria Elísia de Araújo em 1963 (frente).** Acervo pessoal.

MORAES, Maria Elísia de Araújo. **Descrição dos cursos frequentados pela professora Maria Elísia de Araújo no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar em Belo Horizonte, em 1963 (verso).** Acervo pessoal.

MORAES, Maria Elísia de Araújo. **Aplicação da metodologia do PABAAE em aula do Curso Pedagógico de Caicó, 1964.** Acervo pessoal.

MORAES, Maria Elísia de Araújo. **Professoras formadoras da 3ª Inspeção Regional de Ensino.** Acervo pessoal.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PEREIRA, Ana Vilma de Medeiros. **Marco de um Tempo: A Escola Normal Regional de Caicó/RN (1954-1962).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%-C3%A7oes-2016/arquivos/4501ana\\_vilma\\_de\\_medeiros\\_pereira.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%-C3%A7oes-2016/arquivos/4501ana_vilma_de_medeiros_pereira.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR. Instituto de Educação. Departamento de Aritmética. **Relatório de Avaliação de Antônia R. B. A. do Carmo** - Bolsista do CAPEN-SS/1962. [impresso]. PABAAE, Belo Horizonte, 1962.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR. Instituto de Educação. **Cursos do PABAAE - 2º Semestre, 1963** - De 30 de julho a 18 de dezembro. Belo Horizonte, 1963.



RIO GRANDE DO NORTE. Decretos de 15 de fevereiro de 1963. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, ano LXXI, n. 274, p. 1, 16 fev. 1963a.

RIO GRANDE DO NORTE. Decretos de 28 de fevereiro de 1963. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, ano LXXI, n. 281, p. 1, 1.º mar. 1963b.

RIO GRANDE DO NORTE. Decretos de 20 de março de 1963. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, ano LXXI, n. 295, p. 1-2, 21 mar. 1963c.

RIO GRANDE DO NORTE. Decretos de 5 de abril de 1963. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, ano LXXI, n. 302, p. 2, 6 abr. 1963d.

RIO GRANDE DO NORTE. Decretos de 24 de setembro de 1963. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, ano LXXI, n. 421, p. 1, 25 set. 1963e.

SILVEIRA, Alex Ricardo Medeiros da. **Repertório de acervos e fontes para a história do INEP**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.



# “SANCIONADA REFORMA DO ENSINO”: A DIVULGAÇÃO DA LEI N. 5.692/1971 NA IMPRENSA NORTE-RIO-GRANDENSE<sup>1</sup>

José Evangilmárisson Lopes Leite  
Azemar dos Santos Soares Júnior

## SANCIONADA REFORMA DO ENSINO

BRASÍLIA (Meridional – DN) – O presidente Médici sancionou a lei que institui [sic.] a reforma do ensino primário e do segundo grau.

O ensino do primeiro grau destina-se à formação da criança e pré-adolescente variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente pelo menos 720 horas de atividades.

---

1 Este artigo constitui um tópico da tese de Doutorado intitulada “As implicações da lei n. 5.692/1971 no cenário educacional norte-rio-grandense (1971-1985)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob orientação do Prof.º Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior.



O ensino do segundo grau destina-se à formação integral do adolescente cujo ingresso dependerá da conclusão do ensino do primeiro grau, ou estudos equivalentes.

O ensino de segundo grau terá 3 ou 4 séries anuais conforme previsto para cada habilitação compreendendo pelo menos 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar letivo, respectivamente.

A lei institui [sic.] ainda o ensino supletivo que terá por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na própria idade, e proporcionar mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Diário de Natal, 13 de ago. 1971, p. 6).

A matéria transcrita foi publicada no jornal Diário de Natal dois dias após ter sido sancionado o dispositivo legal que traria modificações para o cenário educacional de 1º e 2º graus na conjuntura política dos governos militares. A Lei n. 5.692/1971 se configurava como parte do projeto educacional da ditadura civil-militar (1964-1985), fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, evidenciando os princípios defendidos pelos governos militares, alicerçados na racionalização do trabalho escolar e no ensino profissionalizante de 2º grau, princípios que constituíram o cerne da reforma proposta no início da década de 1970, articulada aos princípios econômicos postos em prática na época.

A publicação deste dispositivo legal trouxe modificações para o ensino de 1º e 2º graus no Rio Grande do Norte no que concerne à estrutura física, administrativa, curricular e pedagógica do ensino. Essas modificações praticamente eliminaram dos currículos do



2º grau a parte de formação geral, principalmente da área das ciências humanas, e em substituição foram inseridas disciplinas vinculadas aos pressupostos defendidos pelos militares, principalmente vinculados à profissionalização. O ensino pautava-se na tendência pedagógica tecnicista, na qual professores/as e alunos/as apresentavam uma postura passiva no processo de ensino e aprendizagem.

E no contexto educacional do Rio Grande do Norte, logo após a publicação da lei, houve a preocupação por parte da imprensa, aqui representada pelo jornal *Diário de Natal*, com a divulgação da nova legislação nos mais diversos aspectos para o público leitor. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a divulgação da Lei n. 5.692/1971 na imprensa norte-rio-grandense. Para tal empreitada, recorreremos às matérias divulgadas no jornal *Diário de Natal* a partir do mês de agosto de 1971, quando foi publicada a referida lei. As matérias divulgadas nesse periódico se constituíram como importantes artefatos do passado recente cuja lapidação resultou na reconstrução de aspectos relevantes da educação no período de implantação da reforma do ensino.

No caso específico deste artigo, nossas preocupações voltaram-se para a divulgação que o impresso fez daquele dispositivo legal, ou seja, para os aspectos que foram selecionados pela imprensa para serem divulgados ao público. Neste sentido, os vestígios do passado que foram lapidados ao exercermos o ofício de historiador, que serviram de matéria-prima para a discussão ora proposta, foram as matérias divulgadas no jornal no período de agosto a dezembro de 1971.

A definição desses marcos cronológicos específicos ampara-se nas seguintes justificativas: o primeiro constituiu o marco oficial de publicação da lei e, a partir daí, a divulgação do dispositivo legal



que nortearia o ensino de 1º e 2º graus; o segundo, por sua vez, constituiu o marco final do que categorizamos como período de divulgação da lei, materializado numa publicação que divulgou a realização de uma reunião promovida pelo Ministério da Educação (MEC), em Belo Horizonte/MG, da qual participaram os titulares das Secretarias de Educação do país e os respectivos técnicos de educação com o objetivo principal de discutir a implantação por menorizada da reforma em todo o território nacional a partir do ano de 1972. Logo, as ações empreendidas a partir das deliberações do referido encontro seriam no sentido de concretizar outra etapa daquele contexto educacional: a implantação da reforma no Rio Grande do Norte.

Partindo dessas considerações, ressaltamos que o conteúdo da matéria anteriormente transcrita, divulgado para o conhecimento do público leitor – ainda que não tenha sido a primeira matéria a tratar da divulgação da reforma do ensino na imprensa norte-rio-grandense, seguindo a categorização construída a partir do que garimpamos nos jornais impressos –, evidencia aspectos importantes para os/as pesquisadores/as que utilizam os jornais como matéria-prima para alicerçar suas pesquisas.

Para essas reflexões iniciais, trilhamos o caminho sugerido por Tânia Regina de Luca (2011), ao discutir a história dos, nos e por meio dos periódicos, com ênfase especificamente nos jornais e revistas. E para dar os primeiros passos, partimos da premissa de que “[...] o pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso *dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa*” (Luca, 2011, p. 140. Grifos da autora).

Seguindo o caminho sugerido pela autora, ressaltamos que na matéria divulgada, de todas as diretrizes e bases para o ensino



de 1º e 2º graus, consubstanciadas naquele dispositivo legal, evidenciaram-se, especificamente, os propósitos do ensino dos dois segmentos contemplados pela lei – 1º e 2º graus –, além do ensino supletivo para suprir a escolarização de adolescentes e adultos.

Desse modo, aquilo que se tornou notícia e foi divulgado na imprensa escrita, ao apresentar para o público leitor aspectos específicos da reforma, conduzem-nos a refletir sobre o “espectro de questões” sinalizado pela autora, concernentes a uma publicação jornalística. Por exemplo, enfatizar que no ensino do 1º grau a formação da criança e pré-adolescente seria concretizada a partir de uma variação tanto de conteúdo quanto de métodos e que se levariam em consideração as fases de desenvolvimento dos alunos, ainda que não se tenha referência à estrutura que possibilitaria a execução de tal propósito, por exemplo, enaltecia positivamente as mudanças que a reforma traria para a conjuntura educacional da época, uma vez que tal assertiva denotava a preocupação com a diversidade de discentes encontrados/as no “chão” da sala de aula.

Ressaltamos, contudo, que na conjuntura política na qual a reforma do 1º e 2º graus foi implantada, o projeto educacional pautava-se numa perspectiva tecnicista, cuja ênfase estava no acúmulo de informações e não nas particularidades inerentes ao universo da sala de aula, mas divulgar isso logo após a lei ser sancionada não contribuiria para enaltecer a reforma do ensino.

E a ênfase nos aspectos positivos evidenciava-se também ao se ressaltar à integralidade da formação do/da adolescente como propósito do ensino de 2º grau que, naquela conjuntura educacional, vinculava-se diretamente à aquisição de habilitações profissionais de nível médio e, ainda, ao se ressaltar o ensino supletivo, com o propósito de suprir a escolarização regular dos/das adolescentes e adultos/as que não tivessem concluído a escolarização na



idade estabelecida para a conclusão do que hoje denominamos de Educação Básica.

Os propósitos educacionais devidamente selecionados como conteúdo da matéria divulgada no Diário de Natal, a serem alcançados do 1º ao 2º grau, inclusive para os/as adolescentes e adultos/as que não concluíram estas etapas na idade regular, estavam à disposição do público leitor. Tal “espectro de questões” nos conduzem a corroborar com a autora referida anteriormente, segundo a qual “[...] ter sido publicado implica *atentar para o destaque conferido ao acontecimento*” (Luca, 2011, p. 140. Grifos da autora), e para a discussão proposta neste artigo, acrescentaríamos, ainda, implica igualmente atentar para os aspectos do acontecimento devidamente selecionados para serem divulgados.

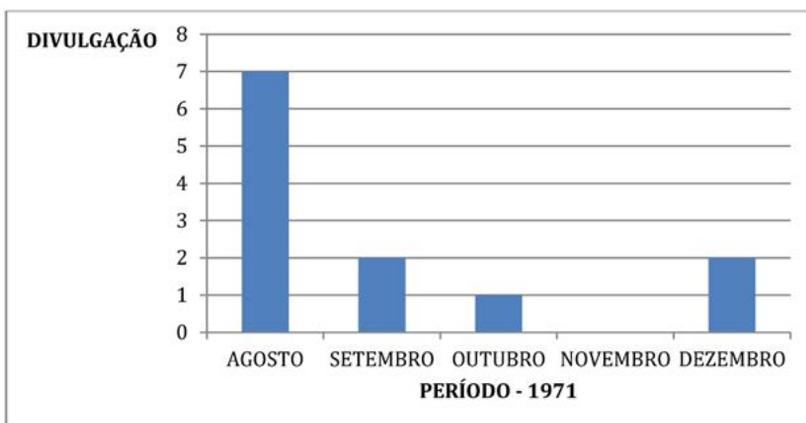
Logo, no que concerne à divulgação da lei, partindo das premissas defendidas por Marialva Barbosa (2007) que, ao discutir sobre a história cultural da imprensa, assegura que “[...] a tarefa da história não é, pois, recuperar o passado tal como ele se deu, mas interpretá-lo” e, ainda, que “[...] a partir dos sinais que chegam até o presente, cabe tentar compreender a mensagem produzida no passado dentro de suas próprias teias de significação” (Barbosa, 2007, p. 13), foram selecionadas as matérias que tratavam da divulgação da lei pela imprensa do Rio Grande do Norte, aqui representada pelo jornal Diário de Natal.

E no sentido de analisar os sinais que os documentos possibilitaram que chegassem até o presente, de tentar compreender a mensagem que foi produzida no passado, como sugere a autora referida, analisamos na sequência as matérias que trataram da divulgação da reforma do 1º e 2º grau e evidenciaram aspectos relevantes das “teias de significação” construídas no período



recente da nossa história política, devidamente representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quantidade de matérias que fizeram a divulgação da lei n. 5.692/1971 (agosto a dezembro de 1971)



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores, 2024.

Considerando-se o gráfico apresentado, pode-se observar que no período que se sucedeu ao ato do governo federal de sancionar a reforma do ensino, houve uma preocupação com a divulgação imediata do dispositivo que passaria a nortear o que hoje denominaríamos de educação básica, se considerarmos o fato de que a maioria das matérias que tratavam da divulgação foram publicizadas exatamente no mês de agosto de 1971, quando a lei entrou em vigor, e nos meses subsequentes se observa um contínuo decréscimo, até não se encontrar mais nenhuma matéria que tratasse da divulgação da reforma de ensino no mês de novembro. No mês de dezembro, houve referências à reforma de ensino, que categorizamos como divulgação, mas já se tratava de



uma divulgação específica: evento relacionado à reforma do qual participaria o secretário de Educação do Rio Grande do Norte, como discutiremos posteriormente.

Numa amplitude geral, foram divulgadas no jornal Diário de Natal matérias que evidenciavam, por um lado, aspectos da reforma que seriam responsáveis pelas mudanças no contexto educacional norte-rio-grandense, ou melhor, aspectos positivos da reforma como, por exemplo, a ênfase na integralidade da formação que a reforma possibilitaria para os/as discentes que concluíssem o 2º grau ou, ainda, a divulgação de elementos que atenderiam à diversidade que caracterizaria o universo escolar ao se fazer referência, por exemplo, a uma variação tanto de conteúdo quanto de métodos na condução do processo de ensino e aprendizagem, assim como divulgar que a reforma permitiria levar em consideração as fases de desenvolvimento dos/das discentes. E nesse caso, embora tais perspectivas não se concretizassem na prática, divulgá-las como aspectos relevantes, traria legitimidade para a reforma então em processo de implantação.

Por outro lado, enalteceu-se também nas matérias a preocupação por parte do governo do Rio Grande do Norte – principalmente a partir das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e Cultura – em organizar uma estrutura que possibilitaria a implantação da reforma do 1º e 2º graus na rede estadual de ensino. E considerando o conteúdo das matérias analisadas, no âmbito geral tal estrutura seria construída a partir da realização de eventos para discutir/analisar os pressupostos da lei e da instituição de comissões/grupos de trabalho para estudar a reforma e elaborar um plano de implantação. As referidas ações forneceriam o respaldo necessário para que os/as participantes pudessem atuar de forma concreta no processo de implantação da reforma do ensino.



Partindo para considerações mais específicas desta etapa categorizada como de divulgação da lei, ressaltamos que a primeira matéria que tratou da divulgação da reforma qualificou-a como “uma nova mentalidade a ser implantada gradativamente”. Referimo-nos à matéria produzida a partir das declarações feitas pela professora Zuleide Teixeira de França, técnica em educação, que teve participação ativa no processo de implantação da reforma no Rio Grande do Norte. Logo, para a nossa discussão, consideramos significativa à referência ao título da matéria. A qualificação da reforma como “uma nova mentalidade” era sugestiva das mudanças educacionais que seriam concretizadas após a implantação da lei. Apesar dos inúmeros desafios sinalizados no conteúdo da matéria para a concretização efetiva das mudanças, a professora referida salientou que “[...] a reforma vem implicar numa mudança de mentalidade” (Diário de Natal, 05 de ago. 1971, p. 3), alicerçada, sobretudo, nos aspectos relacionados à tão propalada profissionalização. A divulgação da lei, portanto, iniciava-se com a publicação de matérias que evidenciavam aspectos da reforma que trariam mudanças para a conjuntura educacional norte-rio-grandense do início da década de 1970.

No período em análise, consideramos oportuna a ressalva de que, como sugeriu a técnica da SEEC, a reforma pudesse implicar numa mudança de mentalidade, dadas as modificações propostas para o contexto educacional contidas no dispositivo legal que a subsidiou. Contudo, tratava-se de uma proposta de mudança de mentalidade que atenderia aos propósitos do projeto educacional dos governos militares. Na prática, tal mudança seria alicerçada em redução de carga horária de áreas específicas – como as Ciências Humanas e, nesta a História –; conteúdos aligeirados; disciplinas representativas dos governos militares, como Educação Moral



e Cívica; assim como mudanças no fazer docente, na atuação propriamente, uma vez que se apregoava uma formação técnica, voltada para a execução de tarefas.

Nesta mesma categoria pode ser inserida a mensagem do Secretário de Educação e Cultura da época, o professor Dalton Melo de Andrade, alusiva ao Dia do Estudante. De acordo com o Secretário, o Governo “[...] se conscientiza de que os jovens brasileiros devem chegar à idade adulta não apenas com eficazes e vastos conhecimentos, mas com acentuado preparo para o trabalho” e, nesse caso, “[...] a Escola deve voltar-se para o bem-estar coletivo e a melhoria dos padrões econômicos, cabendo a ela prepará-los para a vida” (Diário de Natal, 11 de ago. 1971, p. 6).

Observa-se que a profissionalização de nível médio respaldava a mensagem aos estudantes, considerando-se a referência direta ao “[...] acentuado preparo para o trabalho” e, sobretudo, a partir do papel da escola naquela conjuntura socioeconômica, delineado pelo secretário de Educação. “[...] Voltar-se para o bem-estar coletivo e a melhoria dos padrões econômicos”, divulgado como papel da educação, é significativo para um projeto educacional que vinculava a educação à economia. Essa vinculação, inclusive, era evidenciada na medida em que se tratava de uma “[...] concepção didática e sócio-econômica” [sic.] e tal concepção era “[...] profunda e necessariamente acentuada na oportunidade em que se implantam novos padrões de Educação” (Diário de Natal, 11 de ago. 1971, p. 6).

A mensagem do secretário de Educação, naquele contexto ditatorial, era carregada de elementos que consideramos como estratégias narrativas para sedimentar positivamente as modificações propostas na legislação, evitando, dessa forma, questionamentos. Pelo que se pode afirmar a partir do que foi divulgado, os benefícios para a população jovem – público-alvo da reforma



– seriam inúmeros e as terminologias divulgadas contribuíam significativamente para isso.

Terminologias como “acentuado preparo para o trabalho”, “bem estar coletivo”, “melhoria dos padrões econômicos”, “novos padrões de Educação” divulgadas como benefícios que seriam alcançados a partir de agosto de 1971 trariam expectativas positivas em relação ao papel atribuído à educação a partir de então. Some-se a isso, a referência a valores ideológicos amplamente divulgados durante todo o período militar e utilizados muitas vezes para justificar as ações repressivas empreendidas em vários setores da sociedade civil, inclusive contra professores/as. É o que se pode observar na conclusão da mensagem divulgada, quando o secretário em nome da Educação do Rio Grande do Norte, saúda a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que os conclama “[...] para irmanados, continuarmos a grande luta pela constituição de uma nacionalidade cada vez maior, guiada pelos princípios democráticos e cristãos que a edificaram” (Diário de Natal, 11 de ago. 1971, p. 6).

Numa outra vertente desse período categorizado como de divulgação, as matérias enalteceram a preocupação por parte do Executivo estadual – principalmente a partir das ações desenvolvidas pela SEEC – em organizar uma estrutura que possibilitaria a implantação da reforma do início da década de 1970 na rede estadual de ensino. Tal divulgação transmitia para o público leitor perspectivas positivas diante do novo contexto educacional que então se desenhava a partir de uma nova legislação, enaltecidas a partir da divulgação de matérias que tratavam de eventos realizados para discutir/ analisar os pressupostos da lei, e a partir daí proceder a implantação no Rio Grande do Norte.



E tal preocupação foi observada antes mesmo da publicação da lei, em eventos organizados por setores da administração pública não diretamente vinculados à educação propriamente, seja nos limites do Rio Grande do Norte, seja em outros estados da federação. Exemplo disso foi a divulgação do “III Encontro dos Secretários de Educação do Norte”, promovido pelo Departamento de Recursos Humanos da SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste) que se realizaria em Recife, capital do estado de Pernambuco/ PE, entre os dias 10 e 12 de agosto de 1971. No referido encontro seriam abordados a partir de metodologias como exposições orais, trabalhos em grupo e debates no plenário, os temas “doutrina e perspectiva da Reforma do Ensino” e a atuação da SUDENE junto às Secretarias de Educação diante desse novo contexto educacional que então se configurava (Diário de Natal, 06 de ago. 1971, p. 7).

O conteúdo da matéria denota a preocupação do jornal em divulgar a realização de eventos que possibilitariam o entendimento dos pressupostos da reforma do ensino e os consequentes desdobramentos no cenário educacional que se desenhava no país, e no Rio Grande do Norte em particular. É o que se pode evidenciar considerando-se os temas propostos para discussão, antes mesmo da implantação da lei, cuja preocupação recaía também para a atuação de setores da administração diante da conjuntura educacional pós-implantação da lei. E a presença de representantes norte-rio-grandenses era importante nessa empreitada, uma vez que o governo do Rio Grande do Norte já havia recebido notificação dos dirigentes da SUDENE, pedindo confirmação da presença do Secretário de Educação e Cultura, professor Dalton Melo de Andrade (Diário de Natal, 06 de ago. 1971, p. 7).



Propósito semelhante pode ser verificado a partir do conteúdo da matéria que anunciava a realização de um seminário de atualização pedagógica, só que nesse caso, realizado dentro dos limites do Rio Grande do Norte, especificamente na cidade de Mossoró/RN, localizada no alto-oeste do estado. Na matéria divulgada em 21 de agosto de 1971, intitulada “Mossoró tem seminário: atualização pedagógica”, lia-se que entre as conferências realizadas com o propósito de atualização pedagógica, promovidas pela Faculdade de Educação, além de “Métodos Didáticos”, “Técnicas do Ensino”, “Disciplina e Indisciplina na Escola de 1º Grau” e “O valor da motivação para a Aprendizagem”, tem-se como um dos temas “A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus” (Diário de Natal, 21 de ago. 1971, p. 4).

A partir do que foi divulgado no jornal, ressaltamos que a atualização pedagógica naquele contexto educacional se vinculava necessariamente à discussão dos pressupostos da reforma do ensino que passaria a nortear as práticas docentes. Em todas as matérias divulgadas, discutir tais pressupostos configurava-se como condição para respaldar as ações a serem realizadas no âmbito da educação norte-rio-grandense, até mesmo por setores que não tinham a educação como princípio norteador das ações desenvolvidas (a exemplo da SUDENE).

Além disso, outros temas relacionados à prática docente também denotavam a preocupação em divulgar aspectos concernentes ao “chão” da escola, espaço por excelência de aplicação da lei. Discutir, por exemplo, questões relacionadas à disciplina e indisciplina ou à motivação nos permitem afirmar que havia uma preocupação com aspectos educacionais que ultrapassavam os limites de uma prática docente essencialmente técnica, cuja preocupação voltava-se para uma postura passiva dos/das alunos/



as, que tão somente atuavam como receptores de informações, sem espaço para reflexão, discussão e análise.

Ainda nessa vertente, no dia 11 de setembro de 1971, foi publicada uma nota da Secretaria de Educação e Cultura informando a realização de um evento relacionado à reforma de ensino promovido por esta secretaria, com duração de uma semana (de 13 a 18 de setembro de 1971), tanto na capital do estado quanto no interior (Diário de Natal, 11 de set. 1971, p. 8).

Dois dias depois, com o mesmo conteúdo, foi publicada a matéria “EDUCAÇÃO PROMOVE ‘SEMANA DE ESTUDO’ PARA ATUALIZAÇÃO DO ENSINO: REFORMA”. Com o objetivo de “[...] familiarizar os participantes no manuseio da Lei que fixa diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, levando-os, ainda, a sua interpretação e aplicação” (Diário de Natal, 13 de set. 1971, p. 2), o evento propunha-se a discutir aspectos específicos: “[...] Princípios Gerais da Lei; Objetivos, Currículo e Estrutura Escolar; Ensino Supletivo; Professores e Especialistas; e Implantação (planejamento financeiro)” (Diário de Natal, 13 de set. 1971, p. 2).

A partir do que foi divulgado no jornal, percebe-se a preocupação em familiarizar os recursos humanos com o dispositivo legal, uma vez que os aspectos propostos como conteúdo programático contemplavam mudanças substanciais previstas na lei e, ainda, entre os responsáveis pela condução das discussões estaria a professora Zuleide Teixeira de França, técnica da Secretaria de Educação e Cultura que participou de evento em Brasília, já referida anteriormente (Diário de Natal, 13 de set. 1971, p. 2).

E, ainda, o próprio Secretário de Educação e Cultura participou de um evento com os propósitos concernentes à categoria de análise descrita. A matéria intitulada “Dalton vai a importante reunião sobre [sic.] a reforma” trazia informações acerca da participação



do secretário em um encontro realizado em Belo Horizonte/MG atendendo ao convite do Ministério da Educação e Cultura, “[...] tendo como principal objetivo a discussão pormenorizada da reforma do ensino de 1º e 2º grau, que será implantada em todo território nacional, por etapas, a partir do próximo ano” e para tal, “[...] todos os ângulos da implantação da reforma do ensino serão abordados e cada titular da educação deverá esplanar [sic.] a situação do seu estado”. No referido encontro, cada secretário de Educação deveria apresentar os planos de implantação da reforma de ensino e, no caso do Rio Grande do Norte, o secretário apresentaria o plano piloto de implantação da reforma, previsto para contemplar inicialmente três cidades do Estado: Natal (Capital), Mossoró e Caicó. A partir da experiência nestas três cidades, a reforma se estenderia aos demais municípios (Diário de Natal, 08 de dez. 1971, p. 6).

Neste encontro realizado na capital mineira, no qual compareceram todos os titulares das Secretarias de Educação do país, a exceção do secretário do Estado de Alagoas/AL, além de vários técnicos das respectivas secretarias - de acordo com o secretário de Educação do Rio Grande do Norte - foram decididos os detalhes para a implantação da reforma no país.

E como estratégia a ser adotada em vários Estados, entre eles o Rio Grande do Norte, decidiu-se implantar o projeto denominado “Carta Escolar”, designação do projeto que congregaria ações para se obter “[...] um diagnóstico real da situação de cada Estado, o que permitirá um planejamento mais adequado no sentido de implantar a reforma do ensino de acordo [sic.] com a realidade”. Ainda como deliberação do evento, ficou acordado que as secretarias de Educação seriam “[...] os órgãos executores dos projetos de implantação, de conformidade com as necessidades de cada



Estado, atendendo ao plano geral do Ministério da Educação” (Diário de Natal, 14 de dez. 1971, p. 6).

E, finalmente, para enaltecer a estrutura organizada que possibilitaria a implantação das mudanças do 1º e 2º grau da rede estadual de ensino foi importante também a instituição de grupos de trabalho para estudar a implantação da reforma. Ressaltamos, nesse sentido, as matérias relacionadas à formação, pelo secretário de Educação e Cultura, de um grupo de trabalho cujo propósito era estudar a implantação da reforma do ensino no Rio Grande do Norte.

E neste caso, recorremos uma vez mais a Tânia Regina de Luca (2011), segundo a qual os discursos veiculados pelos periódicos adquirem significados de formas diversas, daí o cuidado que devemos ter em observar a ênfase em determinados temas, a linguagem utilizada para veicular a matéria e a natureza do conteúdo (Luca, 2011, p. 140). É o que podemos observar ao analisar as matérias que compõem esta última vertente de divulgação da legislação. De todos os aspectos analisados, a instituição de grupos de trabalho para estudar a implantação da reforma foi divulgada e retomada em três matérias sucessivas no curto período de tempo (duas ainda no mês de agosto e outra em outubro de 1971). Seguindo o que sugere a autora anteriormente referida, entendemos que a ênfase no tema, a natureza do conteúdo das matérias, no período em análise, tinha o propósito de denotar a seriedade do processo conduzido pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte.

Na matéria intitulada “Educação tem comissão a reforma de ensino”, publicada no dia 07 de agosto de 1971, portanto antes da publicação da lei, já se evidenciava a preocupação em enaltecer a seriedade do processo que culminaria com a elaboração do plano



de implantação da lei no estado. Como divulgado na matéria, os trabalhos seriam iniciados por um grupo preliminar, composto exclusivamente por (05) cinco membros da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, presidido pela professora Zuleide Teixeira de França, que havia retornado de Brasília, onde participou de um curso sobre a reforma do ensino. Contudo, ressalta-se a preocupação do secretário com a constituição de outra comissão geral, de sentido mais amplo. Daí a preocupação do secretário em encaminhar convites para órgãos federais, estaduais e municipais vinculados à educação. Desta comissão geral, portanto, fariam parte representantes de vários órgãos da administração (Secretaria Estadual e Municipal de Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Planejamento, Coordenação e Controle) (Diário de Natal, 07 de ago. 1971, p. 1).

O tema foi retomado ainda no mês de agosto numa matéria intitulada “Reforma do ensino: Grupo de Trabalho começa estudos e tem 30 dias para entregar plano”. Reiteravam-se as informações acerca da equipe que constituiu o grupo de trabalho, contudo a ênfase recaía sobre o prazo estipulado “[...] para elaboração de um plano prévio de implantação da reforma do ensino de primeiro e segundo graus no Rio Grande do Norte” (Diário de Natal, 28 de ago. 1971, p. 3). O grupo constituído teria um prazo de 30 dias para entrega do anteprojeto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). E para o cumprimento da tarefa estabelecida, foram mantidos contatos “[...] com todos os inspetores do ensino médio no Rio Grande do Norte, que se encontram em Natal para uma reunião geral, onde cada um expôs as realidades e problemas de cada município sede de núcleo, bem como os outros da jurisdição”



(Diário de Natal, 28 de ago. 1971, p. 3), além de contatos com as entidades educacionais do Estado, anteriormente citadas.

E a culminância dessa discussão se deu em outubro de 1971. No dia 15 deste mês, a matéria “Educação já tem plano para expandir o ensino” trazia particularidades do plano prévio para a implantação da reforma. Lia-se na matéria que

[...] a Secretaria de Estado de Educação já encaminhou ao Ministério da Educação o Plano Prévio, abrangendo atividades previstas para a atualização e expansão do ensino no período 1972/74. O estudo [...] foi dividido em duas partes.

Na primeira, está incluída a identificação da problemática do sistema, a definição de uma sistemática operacional e a eleição de áreas para implantar a experiência piloto – Natal, Mossoró e Caicó. Em segunda parte, o plano apresenta o detalhamento para implantação da experiência piloto, em 1972. [...]

#### METAS PARA 1972

Dentro da sistemática de Operação para o próximo ano, está prevista a criação de um complexo escolar para o ensino de 1º grau em Natal, composta por três estabelecimentos de ensino [...]. Define ainda a criação de duas unidades ensino de 1º grau, uma em Mossoró e outra em Caicó, sob a forma de convênios. [...]

Haverá uma oferta de escolarização a 3.312 alunos [...]. Com a instalação dos três complexos, será também aberta uma oferta de iniciação profissional a 396 alunos [...]. A secretaria fará um recrutamento e atualização de 196 professores para compor o corpo docente, além do recrutamento e aperfeiçoamento de



um corpo administrativo, composto de 24 técnicos (Diário de Natal, 15 de out. 1971, p. 3).

A implantação da reforma do ensino no Rio Grande do Norte se daria, portanto, a partir de uma experiência piloto prevista para o ano de 1972 em três cidades do estado (Natal, Capital do estado; Mossoró, no Alto-Oeste e Caicó, no Seridó). E para a execução desta experiência deveriam ser desenvolvidas algumas ações: criação do complexo escolar (composto por cinco estabelecimentos), oferta de vagas para iniciação profissional, recrutamento e atualização do corpo docente e recrutamento e aperfeiçoamento de um corpo administrativo.

Ademais, na mesma matéria foram divulgados comentários do secretário de Educação e Cultura nos quais ficaram evidentes alguns problemas concernentes ao universo educacional, nos vários níveis de ensino e contemplando aspectos diversos e a solução desses problemas era condição para a implantação da reforma de ensino no Rio Grande do Norte. E de acordo com o que foi levantado pela equipe responsável pela elaboração do Plano Prévio de implantação da reforma

[...] os maiores estrangulamentos do sistema de ensino são, entre outros, a repetência na primeira série primária, decorrente de métodos de ensino do currículo, [...] além do alto índice de reprovação nos exames de admissão, consequência da falta de vagas no ensino médio.

Registra ainda a falta de atualização do corpo docente, os critérios de avaliação, predominando o quantitativo [...]. Critica ainda a existência de um período único de férias para todo o Estado, acarretando uma grande evasão da zona rural, o ensino acadêmico, visando o curso seguinte; o magistério desmotivado pelo



baixo salário; o elevado número de professores leigos  
(Diário de Natal, 15 de out. 1971, p. 3).

Partindo do que foi divulgado no jornal, ressaltamos que embora consideremos importante a preocupação com a promoção de eventos para discutir os pressupostos da Lei n. 5.692/1971, uma vez que teríamos os desdobramentos deste dispositivo legal no cenário educacional do período e era preciso conhecê-lo em detalhes, não há referência à atualização pedagógica direcionada para as cidades do interior do Rio Grande do Norte nas matérias divulgadas. Pelos indícios garimpados nas fontes, constatamos que as formações ficaram restritas ao espaço da capital do Estado, não se encontrando sequer referência a representantes que poderiam atuar como multiplicadores das informações, atualizações, deliberações nos contextos educacionais do interior e isso constitui um problema, uma vez que a apropriação e aplicação dos pressupostos da lei poderiam desenvolver-se de maneiras diversas no âmbito de uma mesma rede de ensino.

Além disso, chamamos a atenção para o fato de não ser encontrada nesse período de divulgação (agosto a dezembro de 1971), uma única matéria que faça referência a modificações na estrutura física dos espaços escolares para atender aos pressupostos do dispositivo legal, condição indispensável para a efetivação da reforma do ensino. A mudança por excelência no ensino de 2º grau – o ensino profissionalizante – só teria condições concretas de efetivação a partir também de mudanças na estrutura das escolas que incluía desde adaptação dos espaços (organização de laboratórios, bibliotecas, materiais didáticos etc.) até a construção propriamente de novas escolas para contemplar o público discente interessado nas modalidades técnicas de nível médio oferecidas. A propósito, ressaltamos que a falta de estrutura física adequada



à profissionalização que se definiu como meta para o 2º grau se configurou como uma das causas do fracasso desta etapa do projeto educacional dos governos militares. De todo modo, a estrutura para a implantação da reforma do ensino estava delineada e devidamente divulgada para o conhecimento público.



## Referências

- ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa:** Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- BARBOSA, Marialva. História da comunicação (e do jornalismo): pressupostos teóricos e metodológicos. **Palavra Clave**, Chía, Colômbia, v. 22, n. 4, p. 1-24, out. 2019.
- BARROS, José D'Assunção. **O jornal como fonte histórica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 10 fev. de 2021.
- DIÁRIO DE NATAL, 1971 (Edições de agosto a dezembro de 1971). Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- GERMANO, José Willington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 79-112, maio/ago. 2008.
- LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 111-153.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. (revista e ampliada). Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).



# A EXPLORAÇÃO FLEXÍVEL DO TRABALHO: O MODELO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA LEI Nº 13.415/2017.

Wagner de Araújo Rabêlo

O presente escrito buscou analisar o modelo de formação profissional institucionalizado pela Lei nº 13.415/2017, conhecida popularmente como lei do Novo Ensino Médio. A pesquisa está situada no campo da História da Educação e utilizou-se da perspectiva de análise da História Cultural. Trata-se de um recorte de um conjunto de investigações sobre leis educacionais brasileiras, o qual pertence ao Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Especificamente nesse texto, nossa preocupação foi tentar entender como essa legislação veio a instituir normativas no modelo de profissionalização a partir de mudanças que vinham ocorrendo no contexto político, econômico, social, educacional, mas sobretudo, cultural do país, em uma determinada época. Diante dessa percepção de coisas, traçamos os seguintes questionamentos: Qual modelo de formação profissional essa lei institucionalizou na educação brasileira? De que forma é possível entender a construção desse tipo de formação a partir de um imaginário que emergiu em um contexto político, cultural, econômico, social e educacional



do país? Quais possíveis efeitos esse modelo de profissionalização trouxe para a vida prática do trabalhador brasileiro? Esses serão as questões que tentaremos responder ao longo de três (3) partes desse texto, as quais descreveremos cada uma a seguir.

Na primeira parte, intitulada *Um possível uso da História cultural na História da Educação*, falaremos um pouco sobre a perspectiva de análise da História Cultural, dentro do campo da História da Educação, e como ela nos permitiu enxergar o nosso objeto de estudo de uma forma diferente, a partir do uso de algumas de suas categorias de análise.

Na sequência, será discutido como a doutrina do neoliberalismo instituiu transformações no mundo do trabalho e como isso repercutiu em mudanças no modelo de formação profissional demandado pelo mercado, as quais se tornaram lei a partir da Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Demos o nome dessa parte do texto de *O profissional flexível da democracia neoliberal: a profissionalização na Lei nº 13.415/2017*.

Por fim, nas considerações finais, fizemos um pequeno balanço sobre como a profissionalização na educação brasileira sofreu mudanças ao longo do tempo e como isso veio a provocar efeitos, muitas vezes, nefastos na vida do trabalhador brasileiro.

## UM POSSÍVEL USO DA HISTÓRIA CULTURAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao longo do século XX, as discussões sobre a escrita da história, ou a historiografia, foram se tornando uma preocupação cada vez maior entre os historiadores, e outros próximos dessa área do saber. Esse interesse tornou-se cotidiano, especialmente a partir da fundação da revista francesa da Escola dos *Annales* no



final da década de 1920, a qual representou, segundo Peter Burke (2010), uma espécie de “Revolução francesa da historiografia”. Foi com seus fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, que a História instituiu outros paradigmas de análise, os quais criticavam o modelo de história estabelecido pelos estudiosos do positivismo<sup>1</sup> europeu. Peter Burke (2010, p.12) afirma que as discussões dos historiadores dos *Annales* nos trouxeram:

[...] a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras.

As contribuições da Revista dos *Annales* ganharam ampla repercussão na Europa e na América, e ela, a partir disso, criou uma verdadeira tradição de estudos centrados nessa nova perspectiva de análise da história. A continuidade desses trabalhos agregou especialistas das mais variadas áreas do saber e isso, com o tempo, acabou formando uma corrente, ou um movimento dos *Annales*<sup>2</sup>, a qual os estudiosos costumam dividir em três (3) gerações. De antemão, já informamos ao leitor que não será necessário a descrição desses três momentos da historiografia francesa. O que nos importa para este estudo é a terceira geração, marcada pelo movimento da História cultural e os seus possíveis usos no campo da história da

---

1 Segundo Funari e Silva (2008) foi a filosofia positivista que deu um caráter mais científico aos estudos da história a partir de intelectuais como Barthold Georg Niebuhr (1776-1831) e Leopold Von Ranke (1795-1886).

2 Designação feita pelo historiador inglês Peter Burke (2010) para caracterizar o que acabou se tornando a Escola dos *Annales* na França.



educação, e mais especificamente na análise do objeto que esse texto se propôs a fazer.

A História cultural<sup>3</sup> é uma perspectiva de estudos que põe a categoria da cultura em evidência nas análises sobre o homem e a sociedade no tempo. Inicialmente, é necessário dizer que a ideia de cultura a que estamos nos referindo aqui não se trata daquelas concepções mais antigas de análise das grandes correntes de pensamento ou das produções ditas eruditas, mas sim estamos entendendo a cultura como um “[...] conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (Pesavento, 2003). Dentro desse entendimento, as análises se ampliam para toda a sociedade, inclusive para os grupos marginalizados da história, e para as mais diversas produções e produtores culturais.

Também é preciso chamar a atenção para o fato de que pôr em primeiro plano a cultura como elemento chave de uma investigação não significa negligenciar os aspectos econômicos, políticos, jurídicos, sociais e educacionais, já que a história cultural se propôs a ampliar os objetos de estudo e o diálogo com essas outras áreas do saber. Seria um contrassenso não só para o movimento de uma forma geral, como também para esse estudo, na medida em que utilizaremos questões para além dos elementos culturais para contextualizar o tipo de profissionalização institucionalizada pela Lei 13.415/2017.

---

3 Sabemos que o movimento da história cultural já passou por algumas reformulações teóricas tais como a discutida pela historiadora Lynn Hunt, a qual propõe a ideia de que, mais recentemente, estamos diante agora de uma Nova História Cultural. Essa nova modalidade propõe um entendimento sobre a cultura como “[...] uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa” (Pesavento, 2003).



Feitas essas primeiras observações, chegou o momento de falarmos um pouco sobre a proposta da História cultural e como ela poderá ser útil na análise do modelo de formação profissional contida na Lei do Novo Ensino Médio. Segundo Pesavento (2003, p. 42), a História cultural se propõe a “[...] decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo.” Para refletir sobre essas representações, os historiadores da cultura se utilizam de categorias como o imaginário, as mentalidades, as narrativas da época etc. Dentre esse rol de possibilidades conceituais, faremos uso mais propriamente de uma análise a partir da ideia de imaginário. O imaginário, segundo Pesavento (2003, p. 43), é

[...] um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas construíram para si, dando sentido ao mundo [...] é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por palavras/discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos performances. O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças ao social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito.

Na órbita dessas ideias, estamos entendendo que o conceito de formação profissional não foi simplesmente instituído<sup>4</sup> pelo Estado brasileiro, a partir da implementação da Lei 13.415/2017.

---

4 Anteriormente, nos referimos ao termo “institucionalizada”, pois entendemos que não foi a lei que criou esse tipo de formação profissional no Brasil. Ela na verdade foi responsável por



O modelo de profissionalização que circula na lei, e em outros documentos normatizadores da educação brasileira, é na verdade fruto de todo um sistema de crenças, construído historicamente a partir de grupos sociais articulados com os mais diversos saberes jurídicos, econômicos, educacionais, políticos, filosóficos etc.

Defendemos essa ideia, pois sabemos que o modelo de profissionalização no Brasil já foi outro, e tomamos como exemplo na próxima parte desse texto a formação profissional institucionalizada pela Lei nº 5.692/71, durante a época da ditadura civil-militar (1964-1985). Dito isso, acreditamos que se abre uma possibilidade de utilização da história cultural em um tema importante da história da educação brasileira. Feitas essas considerações de ordem teórica, vamos agora nos aprofundarmos sobre o contexto de emergência do modelo de formação profissional na educação brasileira, suas principais ideias formadoras e alguns possíveis efeitos dessa profissionalização na vida prática do trabalhador brasileiro.

## **O PROFISSIONAL FLEXÍVEL DA DEMOCRACIA NEOLIBERAL: A PROFISSIONALIZAÇÃO NA LEI N. 13.415/2017**

Nesta parte do texto, falaremos mais especificamente sobre o tema da profissionalização educacional brasileira, institucionalizada pela Lei nº 13.415/2017. Porém, antes de adentrarmos na análise do objeto em questão, faz-se necessário antes desenharmos um quadro para o leitor, de forma a contextualizá-lo no cenário de coisas em que o imaginário de uma determinada época constituiu

---

torná-la uma normativa a ser seguida pelas instituições educacionais, o que é muita coisa, porém, essa ideia já circulava na sociedade brasileira antes da promulgação da lei.



a ideia de profissionalização contida na Lei do Novo Ensino Médio. Na esteira disso, não temos a intenção de elaborarmos a verdade sobre esse conjunto de acontecimentos, ou mesmo a totalidade deles, responsável pela formulação da ideia de profissionalização mais atual. Em vez disso, traçaremos um pequeno recorte, de forma a trazer algumas condições que o possibilitaram. Vejamos adiante.

Para iniciarmos essa contextualização, escolhemos um começo, dentre outros possíveis, que representa um ponto de inflexão importante na história brasileira e para o tema desse artigo: a emergência das políticas neoliberais no Brasil. Muito antes de chegar ao cenário brasileiro, as políticas neoliberais surgiram no mundo por meio de três (3) motivos de naturezas distintas, mas que, em algum momento, eles se articularam na história para fazer emergir a doutrina neoliberal.

O primeiro motivo foi o surgimento do neoliberalismo como um contraponto ao pacto estabelecido entre o capital e o trabalho<sup>5</sup> (pós-segunda guerra mundial), no qual, segundo Harvey (2014, p.20), a partir desse compromisso, “os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução, etc.)”. Durante a segunda metade do século XX, os intelectuais do neoliberalismo passaram a criticar os Estados de bem-estar pelos eventuais casos de corrupção, promovidos por agentes políticos e as suas relações pouco republicanas com as instituições dos Estados, e pelo alto custo que os *Welfare-States* representavam em termos de impostos

---

5 Primeiramente, articulado entre os democratas cristãos e social-democratas da Europa para fazer frente às formas puras de capitalismo e comunismo que, segundo Robert Dahl e Charles Lindblom, tinham falhado. Portanto, “[...] o único caminho que restara era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade” (Harvey, 2014, p. 20).



para a iniciativa privada e para as classes médias. Para a solução desses problemas, na opinião dos neoliberais, seria preciso, em termos gerais, diminuir o tamanho do Estado (o máximo possível) e deixar o mercado livre, para que ele possa oferecer os serviços que a sociedade civil necessita.

O segundo fator se caracterizou pela mudança do sistema monetário dos Estados Unidos da América (EUA) de “câmbio fixo” para o chamado “câmbio flutuante”. Essa alteração, feita no ano de 1971, foi uma tentativa de resposta do governo estadunidense ao processo inflacionário e ao déficit público gerado pela tragédia da Guerra do Vietnã (1959-1975). Na prática, isso significou que os EUA, segundo Napolitano (2021, p. 136), “passaram a poder regular a emissão de dólares para o mercado interno (e externo), valorizar ou desvalorizar sua moeda em relação às outras, sem se preocupar com as regras restritivas do padrão-ouro.” A medida do câmbio flutuante hoje é praticada em diversos outros países (inclusive no Brasil) e ela veio a ser uma ferramenta importante do mercado na tarefa de regulação da vida social, econômica e política, instituindo uma hegemonia do mercado frente aos governos nacionais.

O terceiro ponto a se considerar é o contexto de crise internacional gerado pelos episódios de choque do petróleo, promovido pelos países membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), a partir do ano de 1973. Desse episódio em diante, o alto preço do petróleo, que era um produto estratégico para as economias industriais dos países desenvolvidos, e em desenvolvimento, inviabilizou a continuidade de políticas econômicas mais intervencionistas dos governos. Nesse ínterim, entre os anos de 1974 e 1982, o mundo capitalista viveu um período de grave crise econômica. Segundo Napolitano (2021, p. 139-140),



[...] nesse ambiente, os adeptos do neoliberalismo (ou ultraliberalismo) passaram a acusar o Estado de bem-estar social de ser o responsável pela situação crítica e por inibir o crescimento econômico com seus “altos impostos” destinados a manter os benefícios aos trabalhadores mais pobres. Além disso, os neoliberais criticavam a interferência do Estado na economia e o “excesso de direitos trabalhistas” que, segundo eles, “inibiam a livre-iniciativa” e encareciam as atividades econômicas. Para eles, a única chance de a economia capitalista voltar a crescer era “desregulamentá-la”, diminuindo os impostos, permitindo a livre circulação de bens, trabalhadores e capitais entre empresas e países, e cortando gastos públicos para controlar a inflação.

Na formulação das críticas ao Estado de bem-estar social, os intelectuais do neoliberalismo estabeleceram alguns consensos<sup>6</sup> sobre a doutrina neoliberal, em torno de ideais políticos como a dignidade humana e a liberdade individual, de forma com que ela pudesse se expandir para outras economias capitalistas do mundo. Esses consensos, segundo Harvey (2014, p.12), circulam em torno da ideia de que o neoliberalismo

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a

---

6 Segundo Harvey (2014, p.15), “nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento.”



essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesses vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Neste cenário de coisas, a doutrina neoliberal foi ganhando cada vez mais seguidores e começou a ser praticada em alguns países, de forma democrática ou não. No Chile, a partir do golpe no presidente eleito Salvador Allende e a instauração da ditadura do general Augusto Pinochet (1973-1990), no Reino Unido com a eleição e o governo da Primeira-Ministra Margaret Thatcher (1979-1990) e nos Estados Unidos a partir dos dois mandatos do Presidente Ronald Reagan (1981-1989). Cada uma dessas experiências, respeitando os seus próprios contextos, seguiram práticas muito semelhantes aos direcionamentos gerais da doutrina neoliberal: privatizações, enxugamento da máquina estatal, retirada de direitos sociais (especialmente os trabalhistas), introdução de mecanismos de controle da economia visando a garantia dos interesses do mercado etc.

No Brasil, a transição para o neoliberalismo perpassou vários governos (1988-1999). Mal o país veio a construir as bases de um Estado de bem-estar social com a Carta Constitucional de 1988, já no final da década de 1980, a partir do governo do presidente José



Sarney, as primeiras ações neoliberais foram postas em prática<sup>7</sup>. Houve uma pequena interrupção desse processo de transição no ano de 1992, com o *impeachment* do presidente Fernando Collor, mas já com o vice Itamar Franco e o seu sucessor político, Fernando Henrique Cardoso, o neoliberalismo desenvolveu uma certa maturidade no país a partir da implantação do Plano Real (1994) e do tripé de políticas macroeconômicas neoliberais (1999)<sup>8</sup> (Saad Filho; Morais, 2018).

Desde então, esses institutos de macroeconomia se tornaram a base do imaginário político e econômico do Brasil. Mesmo com a ocupação da Presidência da República por governantes de orientação política mais à esquerda<sup>9</sup>, supostamente críticos a esse tipo de gerência econômica do país, o Plano Real e o tripé macroeconômico neoliberal ainda permanecem sob pouco questionamento, mesmo apesar da doutrina do neoliberalismo estar desacreditada no cenário político internacional, desde o colapso do mercado de hipotecas *subprime* nos EUA, no ano de 2008 (Saad Filho, 2011).

Para acompanhar essa nova fase do capitalismo, apenas a instituição dessas medidas que citamos nos parágrafos anteriores

---

7 Segundo Saad Filho e Morais (2018, p.98), “as reformas foram implementadas de forma gradual, porém cada vez mais sistemática, a partir do final da década de 1980. Em 1988, o governo Sarney relaxou os controles cambiais e sobre os fluxos internacionais de capital, e novas reformas vieram após 1992. O sistema financeiro nacional foi reformado, e o país iniciou um processo unilateral de liberalização das importações que seria concluído em 1994.”

8 “O novo arcabouço de políticas econômicas incluiu metas de inflação e a independência operacional do Banco Central, fluxos de capital liberalizados com câmbio flutuante e política fiscal permanente contracionista, em que as taxas de juros funcionam como variável de ajuste. Isso se tornou conhecido como o tripé de políticas macroeconômicas neoliberais (ou tripé neoliberal). O tripé foi complementado, em 2000, pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) que impôs limites rigorosos às despesas em todos os níveis de governo.” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 112)

9 No caso, os dois mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e os dois da Presidente Dilma Rousseff (2010-2016), o segundo interrompido pelo processo de *impeachment*, capitaneado pelo seu vice-Presidente Michel Temer.



não foi suficiente. Foi preciso também que um novo sistema de acumulação do capital surgisse, para além do consagrado modelo Fordista<sup>10</sup> do início do século XX: o padrão Toyotista de acumulação do capital.

Nos anos 1980 o velho modelo gerencial das fábricas, baseado na divisão do trabalho e na linha de produção (chamado de “taylorismo”), dava lugar a novos tipos de organização do trabalho, como o “Toyotismo”. Segundo esse modelo, originário da fábrica de automóveis Toyota (com sede no Japão), a produção fabril deveria orientar-se pelos princípios da **flexibilização** do ritmo na linha de produção (só se produzia o necessário, conforme a demanda), da integração das equipes de produção (em vez de uma rigorosa divisão do trabalho) e da robotização da produção (com máquinas assumindo tarefas de montagem de produtos na linha de produção, reduzindo os custos de mão de obra) (Napolitano, 2021, p.140-141. Grifo meu).

Tal como nos sistemas de acumulação (SA) do capital “Taylorista/Fordista”, o Toyotismo não se limitou a mudanças relativas à área econômica. Segundo Antunes e Pinto (2018), a instituição de novos padrões de produção provoca uma “reformulação da própria sociabilidade” nos países em que eles são postos em prática. Dentre essas reformulações de sociabilidade temos mudanças também nos modelos educacionais dos países, e isso inclui o tipo de profissionalização requerido pelos grupos empresariais que seguem o modelo toyotista. Na esteira disso, o padrão de acumulação do capital deve ser entendido

---

10 Esse mais próximo ao tipo de padrão de acumulação do período da ditadura militar, consequentemente, mais próximo à legislação da 5.692/1971.



[...] como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo tipo de trabalhador/a, adaptado a uma nova configuração de produção capitalista. Visou, subsequentemente, formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa (Antunes; Pinto, 2018, p. 50).

No sistema fordista, mais próximo ao modelo de educação promovida pela Lei nº 5.692/1971, o que mais importava era a produção e o consumo em massa. Para atingir esse objetivo, era necessário formar o profissional especializado em um determinado tipo de atividade na linha de produção. A educação profissionalizante, dentro da lógica fordista, é

[...] marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” em suas execuções. Uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também especializadas. Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aulas em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como *capital variável*, como *trabalho concreto* urdido como *trabalho abstrato*. Dentro dessa finalidade, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte à educação uma *pragmática da especialização fragmentada*. Uma educação moldada por uma pragmática técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da



fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista (Antunes; Pinto, 2018, p. 78-79).

Já no Toyotismo, a profissionalização é fundamentada em um outro princípio. Ao invés de formar o trabalhador especializado, voltado ao cumprimento de um tipo específico de atividade produtiva, o modelo de profissionalização requerido neste sistema de acumulação tem um viés mais flexível.

A adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis **flexíveis de operação simbólica**. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (Saviani, 2021, p. 432. Grifo meu).

A proposta é substituir a rigidez da formação especializada por uma mais dinâmica, para que o trabalhador possa acompanhar com mais competência as mudanças cada vez mais rápidas de nossa sociedade. Para além de sua formação geral, adquirida por meio de um período escolar mais ampliado<sup>11</sup>, é também veiculado nesse tipo de profissionalização que o trabalhador seja capaz de aprender determinadas habilidades e competências que o permitam se desenvolver ao longo da vida; a *ideia da formação permanente* (Kuenzer, 2016).

Sabemos que as demandas do mercado por profissionais são as mais variadas possíveis, e que o avanço tecnológico atual está

---

11 Na nova legislação (Lei 13.415/2017), a carga horária obrigatória para a conclusão do Ensino Médio foi ampliada de 2400 para 3000 horas.



cada vez mais rápido. Diante desses desafios, as empresas buscam nos trabalhadores, ao contratar, não mais aquela qualificação prévia apresentada nos currículos, mas a sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos empregatícios e a sua flexibilidade no momento de aprender novos processos produtivos nas empresas.

[...] se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação. Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a **dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez** (Kuenzer, 2016, p. 5. Grifo meu).

De forma a incorporar essas novas demandas do mercado mundial, especialistas de vários países foram chamados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para apresentar modelos educacionais mais atentos à fase do capitalismo *just in time*. A ideia não era mais simplesmente fazer da educação, e das instituições escolares, uma espécie de mera auxiliar na formação de profissionais para atuar nas empresas, mas fazer da educação um instrumento importante para criar e fazer circular as suas “[...] próprias categorias, noções e termos através



dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo” (Gentili; Silva, 2015, p. 16). Nessa linha de raciocínio, Laval (2019, p.30) nos fala que

[...] o caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é levada a ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estruturas de aprendizagem flexíveis’.

As estruturas de aprendizagem flexíveis estão calçadas na chamada teoria do capital humano. Em síntese, os especialistas dessa teoria afirmam que o indivíduo hoje deve, ao se educar na escola ou no trabalho, preocupar-se apenas em estocar conhecimentos que são economicamente valorizáveis pelo mercado. A concepção educacional iluminista, da formação integral do cidadão, é deixada de lado por uma ideia mais instrumental e utilitarista, na qual os indivíduos devem aprender a se adaptarem às demandas volúveis das empresas. Na prática, isso funciona, segundo Christian Laval, da seguinte forma:

[...] o empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. (Laval, 2019, p. 40)



Essa demanda por flexibilização profissional foi acolhida pelo debate educacional brasileiro dos últimos anos. Desde pelo menos a implementação das primeiras ações do Plano Nacional de Desenvolvimento (PDE) de 2009, houve um interesse do Ministério da Educação (MEC) em reformular o Ensino Médio<sup>12</sup> (EM), de forma a adaptá-lo aos novos tempos. A iniciativa de reformulação se materializou no programa *Ensino Médio Inovador* (EMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, muito embora o documento orientador só tenha sido publicado de fato nos anos de 2016/2017. No documento orientador, podemos observar um esforço, já na *apresentação*, de deixar claro ao leitor qual o objetivo central do programa para o segmento do Ensino Médio.

O Programa Ensino Médio Inovador é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais **dinâmico e flexível**, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida (Brasil, 2016/2017, p. 3. Grifo meu).

Essa flexibilização curricular abrange não só a formação do indivíduo para que ele continue seus estudos nas Universidades<sup>13</sup>, mas também, a sua preparação para o mundo do trabalho. Essa

---

12 A escolha da reformulação do Ensino Médio se deveu ao fato de ser um segmento de ensino cursado por jovens com idades mais próximas ao início do período de suas vidas no mundo do trabalho e por ele ter adquirido um caráter profissionalizante desde a implementação da Lei 5.692/1971 (Ghiraldelli Jr., 2009).

13 Vale lembrar que houve um esforço, desde o ano de 2009 para a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso ao Ensino Superior, e que o Exame foi completamente reformulado para abarcar essas mudanças que o Ensino Médio estava passando desde então.



preparação se daria, segundo o programa, a partir da incorporação nos currículos dos *Campos de Integração Curricular (CIC)*, que seriam “campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2016/2017, p.6-7). Dentre os campos de integração propostos, há um específico que orienta no sentido da formação profissional chamado *Mundo do trabalho*. Nele, podemos observar claramente a ordem de uma profissionalização para atender às demandas do SA toyotista<sup>14</sup>.

A abordagem da realidade próxima e global, de conteúdos referentes à educação econômica, aos princípios da economia solidária, às tecnologias sociais, ao microcrédito, às possibilidades de inserção na **diversidade de processos produtivos**, entre outros, deverão dar oportunidade aos jovens para refletir sobre diversos aspectos do mundo do trabalho, considerando as potencialidades da localidade, dos sujeitos e dos recursos. (Brasil, 2016/2017, p. 10. Grifo meu).

Na mesma linha do programa *Ensino Médio Inovador*, houve a publicação da Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como Lei do Novo Ensino Médio. Na lei, a flexibilização curricular e, dentro dela a profissionalização flexível, aparece no artigo 4º, sob o nome de “itinerários formativos”, como está demonstrado abaixo.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

---

14 Apesar do documento, logo em seguida, afirmar que o tipo de formação para o trabalho não deve ser só para “atender às demandas do mercado”, é possível concluirmos que essa é a principal preocupação e que isso causa efeitos no tipo de profissionalização que veio a se caracterizar na Reforma do Novo Ensino Médio.



Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Brasil, 2017. Grifo meu).

Especificamente a respeito da formação técnica e profissional, a lei esclarece, no parágrafo 6º, o que os sistemas de ensino deverão considerar na oferta de educação técnica e profissional. Vejamos abaixo.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

**I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação**, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável,



de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017. Grifo meu).

Ao analisarmos o conjunto documental (o EMI e a Lei 13.415/2017), fica claro que há um esforço para caracterizar a formação técnica e profissional brasileira atual dentro dos moldes do ideário de profissionalização toyotista. Como vimos anteriormente, a flexibilização curricular, a partir dos itinerários formativos, e a inserção dos estudantes em experiências de trabalho no setor produtivo como forma de complementar a formação, visam preparar o futuro ingressante no mercado de trabalho, no qual predomina o sistema de acumulação do modelo *just in time*. Deixada clara essa relação entre o tipo de profissional exigido pelo SA toyotista e a profissionalização promovida pela legislação atual do Ensino Médio, vamos tentar refletir um pouco sobre alguns dos possíveis efeitos dessa configuração de coisas na forma de exploração do trabalhador.

Ao nosso ver, e de outros autores (Kuenzer, 2016; Saviani, 2021; Antunes; Pinto, 2018), esse tipo de profissionalização do padrão toyotista na educação abre portas para possíveis efeitos perversos ao trabalhador. Em primeiro lugar, é possível dizer que devido ao fato de as empresas visarem competências muito mutáveis (flexíveis) e consideradas de pouca qualificação, é possível que haja um número expressivo de subcontratações de trabalhadores, tendo nos acordos cláusulas de baixos salários e direitos reduzidos. Por um lado, há



uma necessidade de uma mão de obra mais qualificada<sup>15</sup>, porém, em menor número, mas

[...] o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2016, p. 5).

Para além dos subcontratos, temos também outro efeito negativo desse tipo de educação profissional flexível do trabalhador: a da instabilidade nos vínculos empregatícios. Segundo Saviani (2021), a ordem econômica atual assenta-se no princípio da exclusão. Para o autor, incute-se na sociedade a ideia de que não há oportunidades suficientes para todas as pessoas. Isso se deve ao fato de que as empresas estão, cada vez mais, incorporando a automação nos seus processos produtivos, dispensando a mão de obra viva.

Além disso, como o padrão de acumulação hoje não é mais o do consumo em massa (taylorista/fordista), e sim o do *just in time* (demanda), nem sempre as empresas necessitam de um número extenso de trabalhadores nos seus quadros de funcionários. Por isso, há temporadas de demissão em massa do funcionalismo no momento de baixa demanda por mercadorias e serviços. Como a maioria das empresas já preveem quando será esse período de demanda reduzida, por meio de estudos de mercado, elas empregam boa parte dos funcionários a partir de contratos temporários. A vantagem para as empresas nesses tipos de contratos

---

15

Geralmente, a equipe de executivos, os quais tem de prestar conta das metas para o grupo de acionistas da empresa.



é o pagamento reduzido de direitos e a arbitrariedade ao demitir funcionários, gerando uma enorme instabilidade na vida profissional dos trabalhadores.

Por fim, há outro efeito da profissionalização flexível na forma de exploração do trabalhador que vale salientar: o trabalhador multitarefa. Segundo Kuenzer,

[...] ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados. A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja **força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória**, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda (Kuenzer, 2016, p.5-6. Grifo meu).

É válido salientar que a formação do trabalhador se torna mais dinâmica, o que permite ele ter mais possibilidades de emprego no mercado de trabalho, mas isso também abre portas para a exploração dele em várias funções. Como o mercado está assentado no princípio da exclusão, e por isso dispõe de uma extensa reserva de mão de obra, os trabalhadores que não se adaptarem às frentes de trabalho “flexíveis” logo serão substituídos por outros mais suscetíveis em aceitar essa realidade, muitas vezes, por estarem em situações de sobrevivência financeira. Nesse contexto, as empresas obrigam o trabalhador a exercer tarefas que não estão previstas pelos contratos estabelecidos, gerando uma sobrecarga de trabalho sem nenhum adicional de remuneração. Ou seja, isso quer dizer



que a exploração da mais-valia da força de trabalho se amplia ainda mais, o que é algo realmente preocupante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que, nos últimos anos, a educação vem perdendo de vista o seu horizonte traçado desde o movimento das luzes, atento à formação integral do cidadão e ao seu bem-estar, para obedecer aos desmandos de um regime, cada vez mais decadente como é o Capitalismo. Como vimos no texto, isso não é um fenômeno restrito ao cenário brasileiro, mas, ele já é uma realidade em muitos outros lugares do mundo globalizado. Essa mudança, inicialmente, foi sendo capitaneada pelos países centrais do Capitalismo, tais como os Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França, para depois se alastrar para o restante das ditas nações em desenvolvimento.

Diante da força avassaladora do mercado para abocanhar a autonomia da educação, acreditamos que é salutar fazermos alguns questionamentos: O objetivo final do ato de educar se resume a formar o cidadão para que ele trabalhe, em um regime cada vez mais exaustivo, até o final de seus dias, sem ele poder se ocupar de outros aspectos importantes da sua vida? Como ficam os profissionais da educação frente a esse processo, eles devem ser ouvidos, ou os especialistas do mercado sabem mais sobre a educação do que os professores e demais profissionais do ramo? Essas mudanças promovidas pelo capital sobre a educação serão capazes de diminuir as desigualdades, de diversas ordens, do mundo, ou irão aprofundá-las ainda mais?

Lançamos esses questionamentos, pois acreditamos ser necessário refletir sobre essas transformações, as quais ainda



são pouco compreendidas pelos que deveriam ser os maiores interessados nelas: os profissionais da educação. Vimos que a profissionalização flexível não é uma ideia simples. Para além de ser uma concepção que emergiu a partir de várias frentes sociais, e não somente do Estado, ela também se apresenta aos educadores e educandos de forma bastante sedutora. À primeira vista, ela parece ampliar as possibilidades dos indivíduos se empregarem com mais facilidade, além de torná-los mais autônomos e livres na escolha dos seus itinerários de formação. Porém, ao mesmo tempo, é possível perceber, a partir de uma visão mais crítica, que esse tipo de formação profissional também carrega efeitos nefastos na vida do trabalhador: instabilidade no emprego, múltiplas funções, salário reduzidos etc.

Dito isso, pensamos ser salutar trazer essas reflexões sobre as mudanças que a educação, de uma forma geral, está sofrendo nos últimos anos. Acreditamos que esse movimento faz com que a sociedade, e não só os especialistas do mercado, se interessem pelo assunto, ocupem os espaços de discussão e lutem para que as nossas utopias por um mundo mais justo continuem no horizonte de todos nós. É sempre bom lembrar que a nossa principal ferramenta criadora de utopias é a educação.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador (documento orientador):** Elaboração de propostas de redesenho curricular. Brasília: MEC, 2016/2017.



BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** A revolução francesa da historiografia. 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Glaydson José da. **Teoria da História.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

GHIRALDELLI, JR. **História da Educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2009.

HARVEY, David. **Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI Anped Sul** – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016. [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **História contemporânea 2:** do entreguerras à nova ordem mundial São Paulo: Contexto, 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lécio. **Brasil:** Neoliberalismo versus Democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAAD FILHO, Alfredo. Crise no neoliberalismo ou crise do neoliberalismo. **Crítica e sociedade:** revista de cultura política. v. 1, n. 3, Edição especial, dez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2021.



# DOCUMENTO TRANSCRITO



# “CHEGOU O CHEFE”: PEÇA TEATRAL ENCENADA NA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIRO DA PARAÍBA

Azemar dos Santos Soares Júnior

Bruno Barreto Lopes

Li Neves da Silva

O documento abaixo transcrito faz parte do acervo do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) e foi parcialmente transcrito pelo projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em nível de iniciação científica. Trata-se de uma peça teatral utilizada como material didático capaz de adestrar os corpos para obediência aos superiores, neste caso, o chefe. Seus personagens são populares, cidadãos ordinários, comuns, que vivem ações cotidianas perpassadas por diversas formas de poder. O texto possui dois (2) atos, porém devido a condição física do documento manuscrito, só foi possível a transcrição até o presente momento do primeiro ato. Assim, trata-se de um documento incompleto. Algumas palavras e trechos estão no original ilegíveis. A peça teatral é de autoria de Francisco Barroso, possivelmente, professor da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba nas primeiras décadas do vigésimo século.



## “CHEGOU O CHEFE”

Comédia em 2 atos

**Autor:** Francisco Barroso

**Personagens:** Ramiro Gouvêa, Patricio Gouvêa, Bertha, Armando, Bacharel, Manoel da Trínia Severino, Irineia, Cazuza, Subdelegado.

**Observação:** Atualidade. Acção n'uma villa d'um dos Estados do norte do Brazil.

### Acto 1º

*Uma sala com uma porta ao [fundo], uma janella na Esquerda, alta e duas portas na direção que dão para o interior da casa. Mobília decente. É dia.*

### Scena 1ª

Ramiro e Bertha

Bertha: (Entra d'uma das portas da D., compondo um ramalhete de flores naturaes.) O remexido que sai pelas ruas cada vez mais [ilegível]... Deixa-me parecer que este bouquet com uma fita larga e encarnada fica soberbo.

Ramiro: (Com diversas tiras de papel escrito.) Ouve, Bertha, ouve este trecho

Bertha: Ora, Ramiro, já estou com os ouvidos cansados de ouvir esse teu discurso.

Ramiro: Ouve, minha irmãzinha, [ouve] o final.



Bertha: (Senta-se a compor as flores.) Lê, estou pronta para ouvir-te.

Ramiro: (Em attitude d'orador, lê entusiasmadamente.) [ilegível], [ilegível] chefe. Quando Julio Cezar atravessou o Rubicon, depois de haver transposto os Alpes, em Roma entrou triumphante. Pompeu [fugiu] em debandada com o Senado! Tal qual n'esta hora, n'este momen-to, victorioso surgiste e os vossos adversarios politicos, pelas tableiras, matta e cipoaes da exdruxula política que exerciam e pregavam sumiram-se! Salve! Victorioso chefe [chegaste]. As flores da hetorica, as flores dos jardins, as flores agrestes, as flores das campinas innocentes te pertencem e teus pés beijar-te vão... (No auge do enthuasiasmo apodera-se do ramalhete de Bertha e atira-lhe de rojo aos [ilegível].)

Bertha: (Levanta-se indignada). Isso não se faz, Ramiro! Estragaste as flores!

Ramiro: É o effeito do seu enthuasiasmo, minha irmã, que atravessando o âmbito da prudência como Cezar, atravessou o Rubicon, fez com que as variegadas florinhas; enfechadas [ilegível] ramalhete [separados por copias] fossem beijar-te os pés, [tuas mãozinhas] [ilegível] como hão de beijar as plantas do [ilegível] chefe Justino Gavião!

Bertha: (Apanha o ramalhete). Vejam em que estado ficaram estas flores! É os um exhaltado, Ramiro.

Ramiro: Tens razão. Bertha; Diz-me com franqueza, [neste discurso] não está uma peça oratória, escripta com eloquência e arte?



Bertha: (Cuidando das flores). Não está má. (A'parte e a olhar para a frente do f.) Elle demorou-se.

Ramiro: Ora não está má! Está vibrante, como vibrantes devem ser todos os discursos laudatórios. Não achas que elle vibra?

Bertha: ([ilegível], prestando atenção a Ramiro assusta-se e foge do lugar em que estava). Uai! Uma víbora! Aonde está a víbora, Ramiro? (Sacode as saias.)

Ramiro: (A rir.) Víbora?! Que é isso, estás sonhando, Bertha?

Bertha: Não falaste n'uma vibora?

Ramiro: Não, em vibra; que meu discurso vibra, isto é, fará palpar a massa popular d'enthusiastica emoção!

Bertha: A'que hora chegará esse teu chefe?

Ramiro: O comboio deverá chegar á estação [que dista d'aqui três legoas,] a uma hora da tarde. A commissão [comporta] de nossos [mais conspicuos] correligionários, já está aguardando-o e um foguetão será o sogنال de sua approximação a villa. Tudo está bem, os [ilegível] para não haver falta. [(A rir.)] Os nossos adversários estão encolhidos como mulher velha em tempo de frio.

Bertha: É do que não quero saber.

Ramiro: Bom, [conclui o bouquet e põe-lhe a fita.] Vou colocar umas virgulas que faltam no discurso... (Sai por uma das portas da D[ireita].)



## Scena 2<sup>a</sup>

Bertha e Armando

Bertha: Muito se [tem] demorado, Armando.

Armando: (A'porta do f.) Não, Bertha, cheguei na ocasião do reparo.

Bertha: (Vai receber Armando) Estava tão saudosa...

Armando: [texto riscado] Por quê? (Comprimenta Bertha amavelmente que corresponde-lhe). Um beijo na frente da mulher amada, extingue as saudades que por mim

Bertha: Chegou [então, Armando, os amigos do tal] coronel Justino Gavião [estão] [se preparando] para recebê-lo?

Armando: Recebam-no, [bem que falem que nada tenho com recepção.] Não muito longe chegara o dia em que esses, que hoje festejam-no, não de repudiar-o e correrem para minhas fileiras, como é costume d'esse povo, que rumureja lá pelos cotovelos das ruas. Estás a preparar um lindo bouquet! Hoje em nosso paiz, os chefes políticos surgem da noite para o dia, como [ilegível].

Bertha: Pediu-me Ramiro para preparar-o.

Armando: Desconfio que isso era pedido d'elle.

Bertha: Senta-te, Armando.

Armando: (Coloca o chapéu e a bengala em cima de um movel e senta-se). Elle é um dos oradores da festa, não é assim?



Bertha: É. (Senta-se e pousa as flores n'uma mesa.)

Armando: Os chefes politicos [ilegível] paiz surgem. Estimaria vê-lo occupar-se em cousa, que dêsse melhor proveito.

Bertha: Que queres? Não me opponho a sua maneira de pensar, elle procede como entende. [Tio] Patricio já lhe tem aconselhado para não [andar] envolvido n'essas asneiras de política, que não rendem [cousa alguma] e só causam prejuisos.

Armando: O sr Patrício, e da minha opinião seu tio não deixa de ter razão em parte, [porque isso que se remexe pelo nosso paiz não é a] política, é necessária, porém uma política sensata e honesta. Isso que ahi vai pelo nosso paiz Bertha, é a degenerescencia do character. Não se cuida do interesse das localidades e da Pátria em geral. É o interesse individual, que tem em roda de si uma camarilha para appaudir, á custa dos proventos que aufere. Emfim, deixemos esta conversa que não te [deve] agradar e tratamos de nós. O sr. Patrício é da minha opinião, porque isso que si barafusta pelo nosso paiz não é a verdadeira política, é uma completa mystificação, que tem [ilegível] corrosiva de perverter os caracteres, em detrimento dos interesses das localidades e da Pátria. sem querer voltei ao mesmo erro de há pouco, desculpas, [ilegível].

Bertha: Não, Armando, agrada-me muito ouvir-te.

Armando: Obrigado, Bertha.

Bertha: Esqueceu-me perguntar, como vai teu pai, tem continuado as melhoras?



Armando: Felizmente, está ainda em pouco abatido. Assim que se restabelecer cuidarei de promover o necessário para a realização de nosso consorcio.

Bertha: Estou ansiosa para qhe elle só realise o mais breve possível.

Armando: (Aproxima a cadeira da de Bertha, toma-lhe uma das mãos e beija-a) Sempre [ilegível], sempre [fura-se].

Bertha: ([Enleuada].) Sempre lisonjeiro...

Armando: Lisonjeiro jamais poderei ser com a minha querida de meu coração.

Bertha: Isso é uma verdade, Armando?

Armando: (Prende amorosamente as mãos de Bertha.) Tão verdade como tenho presas tuas kimosas mãozinhas entre as minhas..

Bertha: E o cahir das tuas transmmite-me um quer que seja desconhecido que aquece-me as faces e uma agradável languidez apodera-se de todo meu ser... (Deixa pender a cabeça sobre o hombro de Armando.)

Armando: (Carinhoso passa as mãos pela cabeça de Bertha). É o amor, querida Bertha, que produz esse muito conhecido phenomeno...



### Scena 3<sup>a</sup>

Os precedentes e Patricio

Patricio: (Ao entrar pela porta da f. vê Armando e Bertha, recua e tosse.) Que é feito da gente d'esta casa?

Bertha: (Assustada levantou-se) Ah! Tio Patricio!

Armando: (Esgue-se e accomoda a cadeira em que estava sentado) É o sr. Patricio? Folgo de vê-lo..

Patricio: (Desce) Não se incommodem, não lhes causo [ilegível], sou de paz

Bertha: (Beija a mão de Patricio.) Sua benção tio Patricio, sahi hoje tão cedo...

Patricio: foi-me preciso,mas, Deus te faça feliz, minha sobrinha. [ilegível] outro tempo, não muito longe, chamavas-me titio, depois que -- casamento; aqui com o sr. dr. Armando, mudaste de tratamento?

Bertha: (Abraça Patricio.) Foi por acaso, meu bom titio.

Armando: Naturalmente, sr. Patricio, foi o acaso.

Patricio: (A rir.) Falhou o advogado da defeza. Acho justo, muito justo. (A' Armando.) Já estive hoje com o sr. seu pai, vai muito melhôrado, brevemento temos de vê-lo na rua. A molestia abateu-o um pouco...

Armando: Vinte e dois dias de cama, afastio...



Patricio: Esse também já desapareceu, agora tudo] irá à bom caminho. (A' Bertioga.) Que é isso, Bentham ficaste muda e com cara de tolinha?

Bertha: Titio, conversa com Armando... a minha palavra não é precisa.

Patricio: Por falhar em palavra, teu irmão vai de facto discursar na chegada do Gavião?

Bertha: Vai, titio.

Patricio: Não procede bem, tendo d'alliar-se nossa familia o dr. Armando pelo casamento...

Armando: Perdão, sr. Patricio, isto de forma alguma incorrerá para meu futuro cunhado

Patricio: Sim, sim... Eu cá, sr. dr. não sou de meias medidas. Sou um rústico, é verdade, porém conheço o que fica bem e o que fica mal. A tal política, que por ahi corre, só serve para desunnir famílias, amigos e causar desorganização de todos os serviços públicos.

Armando: O sr. Patricio tem a experiencia e a prática da vida, [ilegível] com um bom senso. O

Ramiro é moço, e levado pelo fogo da idade...

Patricio: Fogo?! Contra esse fogo é que me opponho, esse fogo que queima e destrói todos os bons sentimentos. O sr. também é moço, mas pensa e procede diversamente.

Bertha: São fraquezas, titio...



Patricio: (enfadado) Lá vens tu com tuas fraquezas, é a razão de tudo andar torto e o excomungado, esforrado e remendado manto da política a acobertar todas as misérias!

Bertha: Titio, perdão se minhas palavras o incomodaram.

Patricio: Não, minha sobrinha, o que me incomodam são as acções dos politiqueros! Ora, vejam vocês o que hoje deu-se! O novo prefeito demitiu o Antonio da Varzea, de fiscal da municipalidade, cargo que exercia há quatorze anos, a contento de todos, sómente porque votou com o ex. prefeito seu compadre e protector na última eleição. Como não vai ficar aquele pobre homem com uma família numerosa e com a mãe entrevada, em cima da cama?

Bertha: Na miséria!

Armando: O partidarismo tem, só se é realmente uma calamidade, se assim posso expressar bem.

Patricio: Senti satisfeito quando vi entregar-se pras rescias de necessidade seu [ilegível] foi para saudar a chegada do chefe Gavião

Armando: Foi nomeado o celebre Trinéa. As paixões políticas cegam os homens. Os competentes ficam á margem e os incompetentes veem á tona.

Patricio: O homem menos cotado d'esta villa, o Manoel da Trinéa, um pobre diabo que só se recommenda pular vezes que tem ido á cadeia por distúrbios que promove, quando está com a cabeça cheia de cachaça.



Bertha: Estou sentida, titio, do que sucedeu ao Antonio da Várzea. (Ouve-se fora o estourar d'um foguetão.)

Armando: Está próximo a entrar na villa o coronel Justino.

Patricio: Os excessos hoje não excederam aos da posse do novo prefeito.

#### Scena 4ª

Os Precedentes e Ramiro

Ramiro: (Açodado e a pôr em ordem umas tiras de papel.)  
Bertha, o bouquet, onde está o bouquet?

Bertha: Alhi, em cima d'aquella mezinha.

Patricio: Olé, rapaz, não vês quem aqui está?

Ramiro: Perdôe, titio, estou tão apressado...

Patricio: Vás fazer alguma viagem?

Ramiro: Não, titio... (Ao pegar no ramalhete deixas cahir distrahidamente algumas tiras de papel.) Ainda não lhe pomezste a fita, Bertha?

Bertha: Demora pouco, Ramiro, dá-mo. Com licenças (sai com as flores.)



## Scena 5<sup>a</sup>

Armando: (Apanha as tiras de papel e entrega-as a Ramiro.)  
Ramiro, aqui tens estes papeis que deixaste cair (Recebe os papeis.) Ah! dr., obrigado, desculpa minha distracção...

Armando: (Sorrindo.) Não reparo n'isso, Ramiro, são muito normais na nova idade.

Patricio: Não deixando de ser reprováveis.

Ramiro: Titio, o dia de hoje e o compromisso qual estou preso, concorrem demasiadamente para estar inconscientes faltas.

Patricio: Esse compromisso é mais uma das tuas leviandades de moço.

Armando: Perdoaveis, sr. Patricio.

Ramiro: (Em desassossego e a olhar para a porta que fica no interior da casa.) O préstito já deve vir perto e Bertha está tão demorada...

Patricio: Nada perdes, rapaz.

Armando: Vou á casa, sr. Patricio, querendo apparecer o receberemos sempre com muito prazer. Ramiro vai recuperar-se e estimo que brilhe na sua allocação. (Toma o chapéu e a bengala para retirar-se)



## Scena 6<sup>a</sup>

Os precedentes e Trinéa

Trinéa: (Meio alcoolizado.) Seu Ramirinho, ó seu

Ramirinho, chegou... O nosso home, já vem perto... Oh! está por cá muita gente!

Patricio: (A' Armando.) Eis o novo fiscal da municipalidade.

Ramiro: (Toma a frente do Trinéa, não lhe permitindo entrar.)  
Vá, Trinéa, diga aos amigos, que dentro de pouco tempo lá estarei.

Trinéa: Ah! seu Ramirinho, se você visse como a coisa está bonita! Tudo einbandeirado...

(Patricio conversa com Armando.)

Ramiro: (A' porta com o Trinéa enfadado.) Já vou vêr. Não se demore, Vá, Trinéa...

Trinéa: (Insistindo.) Ó seu Ramirinho, a musga só tava na entrada de seu caroné, quando subi a girando dos foguetes.

Ramiro: Sim, já sei d'isso, vá.

Patricio: A atividade não precisa de licença, por isso vai entrando.

Severino: (Deixa Patricio e abraça Bertha.) Sr. dr. Abertinho, me socorra...



Patricio: (Impede a entrada de Cazuzza.) Alto lá, sr. Cazuzza, isto aqui não é curral!

Cazuzza: (A'porta e embaraçado.) Mas enconces... seu major eu estou nas funções de minha autoridade e... quando a autoridade falla...

Patricio: Que pretende o sr.?

Cazuzza: Levá o criminoso p'r'a cadeia.

Patricio: Aqui n'esta casa não existe nenhum criminoso, tem alli um pobre menino, que, perseguido pela canalha...

Cazuzza: Mais de vagá, seu major, eu não sou canaia, eu sou o sub-delengado...

Patricio: Sei, sei, o vaqueiro do capitão Mamede, conheço-o muito!

Cazuzza: (Desconcertado.) Mas, porém... seu major...

Patricio: Pode retirar-se. (Vozerio, música e foguetes na seca.)

Uma voz: (Na rua.) Chegou o chefe! (Vivas ao coronel Justino Gavião.)

Cazuzza: Sim, sinhô, chegou seu coronel Justino Gavião e não me posso demorar. Até mais tarde, seu major.

Patricio: Passe bem. (Cazuzza sáe.)



## Scena 7<sup>a</sup>

Ramiro: (Reúne-se a Patricio e a Armando) Aquelle homem é muito impertinente!

Patricio: Cuidado, Ramiro, é o fiscal da nossa municipalidade.

Ramiro: Contra meu gosto.

## Scena 8<sup>a</sup>

Os precedentes e Bertha

Bertha: (Com o ramallete armado com uma fita encarnada.) Aqui tem o bouquet, Ramiro

Ramiro: (Recebe o bouquet.) Obrigado, minha irmãzinha. Titio e dr. Armando, permitam-me licença... (Sai para o interior.)

Patricio, Armando e Bertha

Patricio: Aquele rapaz perdeu a cabeça! O diabo da política além de muitos defeitos estraga a cabeça dos homens.

Armando: Perdão, sr. Patricio, a política não é isso que por ahi afóra se apregoa, é a arte e a sciencia de bem dirigir os povos. Isso outra e o caudilhismo, o partidarismo que se alastra por todo nosso paiz, [ilegível] hasteando a bandeira da paz, da [texto riscado] individual [ilegível] e da desigualdade.

Patricio: Diz bem, dr., foi pros conhecer essa verdade, que rasguei meu título de eleitor e jamais concorrerei com meu



[ilegível] para aumento d'essa caudilhagem, sob pena de não amar minha pátria.

Armando: Devemos reagir cantou os males...

Patricio: Qual, dr., já estou velha e cansado. O dr. reaja...

Armando: Não me deixarei vencer facilmente, enquanto forças tiver e no contrário, farei como o sr. Patricio, entrarei para o rol dos desengonçados. (Ouve-se fora rumor de vozes, gritos e vivas ao coronel Justino Gavião.)

Bertha: (A'janella, falla para dentro.) Um rumor de gatinha no largo da feira com o [ilegível] a frente o Manoel da Irinéa, dirige-se para a casa do capitão Mamede.

Patricio: Não tardam as arruaças.

Armando: Diz-me suas ordens, sr. Patricio, um para junto de meu pai.

Patricio: Faz bem, meu amigo.

Armando: Adeus, Bertha, até mais tarde. (Aperta amavelmente a mão de Bertha, que lhe corresponde). Não me esqueças...

Bertha: Esquecer-te... nunca!

Patricio: Vai descançado, dr., se ella commetter esse peccado, estou aqui para lem-bral-o, dando-lhe dois puxões de orelha... (Armando ri, tendo a mão de Bertha presa na sua.)

Bertha: Qual, titio, não precisa esse trabalho... (A rir acompanha Armando até a porta.)



## Scena 9º

Patricio e Bertha

Patricio: Bertha, onde está tua mãe?

Bertha: Na sala de jantar, agarrada à sua almofada de rendas. (Debruça-se á janela).

Patricio: Vou vê-la... (Vai sair por uma das portas laterais. Algazarra na rua.)

Bertha: Titio, faça favor.

Patricio: (Aproxima-se de Bertha.) O que ha?

Bertha: Veja... aquele rapazinho de chapéu de palha amarello, atravessando a rua e sahindo d'encontro aquele outro, filho do subdelegado deu-lhe um empurrão e chamou-o de cartucho...

Patricio: O do chapéu de palha é filho do fiscal demettido, aliás um bello menino.

Bertha: Como juntou-se tanta gente n'um momento! (Vozerio na rua: Está preso! Não admito! Vai para a cadeia! Não vai, que não quero!)

Patricio: Que injustiça!

Bertha: Querem levar preso o pobre rapazinho. Que gente, meu Deus!



Patricio: São aqueles os que formam o grosso do partido a que pertence teu irmão.

Bertha: Felizmente! Chegou o vigário!

Patricio: (A [ilegível] sempre encontrou um protector! Tirou das garras d'a quella gentalha o pobre rapazinho e leva-o... (Vozes na rua: Viva o sr. Vigário! Foi o que te valeu cartucho. 'Vi-va o coronel Justino Gavião! Viva o chefe do partido da ordem! Viva!))

Patricio, Bertha e Severino

Bertha: Que destino se dá a este menino, titio?

Patricio: Passará o resto do dia connosco. (A' Severino.) Quem é seu pai?

Severino: Meu pai morreu, minha mãe é Ernestina Bandeira.

Patricio: An! você é filho do Victorino Bandeira? (Severino afirma com a cabeça.)

Bertha: Você esteve na capital em casa de seu padrinho, quando chegou?

Severino: Faz cinco dias.

Patricio: Vou á casa de sua mãe dizer-lhe que você está debaixo de minha proteção, que nada receie. (Vai sahir e encontra se com Ramiro.)



## Scena 10º

Os precedentes e Ramiro

Ramiro: (com o bouquet, chapéu na mão e cabelo em desordem, bastante desapontado.) Esta só mandada pelo diabo! (Bertha e Patricio retiram-se da janela.)

Patricio: O que houve, Ramiro?

Ramiro: (Atira com as flores e o chapéu para cima d'um móvel.) O trem chegou, mas o coronel não ficou na capital!

Bertha: Não precisa, menino, incomodar-te tanto.

Patricio: (Malicio) Um completo desarranjo, hein?

Ramiro: De facto, titio, quasi tudo perdido, o jantar, os bolos, a ornamentação, os discursos, as flores, o café...

Patricio: (A rir, intencionalmente.) Até os discursos, Ramiro? Faz pena, muita pena!

Ramiro: Titio ri?! O caso não é para isso.

Bertha: Para ti, meu irmão, mas para quem está de fóra...

Ramiro: (Despeitado.) Sim és também da mesma opinião, não é assim? Se há chefe digno de todo respeito, de toda consideração, há de rir tanto quanto é o coronel Justino Gavião, mais não permito!

Patricio: (Muito sério.) Vem cá, rapaz e responde-me: Quem fallou aqui em Gavião ou [ilegível]



Ramiro: (Embaraçado.) Sei que, titio, não fallou nem Bertha, mas os cartuchos... (Rumos fóra).

Irinéa: (Fora a bradar.) Esses cartuchos só a chicote! Canaias! O coronel não chegou por causa de vocês gente!

Patricio: Temos novidade!

Bertha: Vou para junto de mamãe... (Sai.)

Ramiro: (Com o ramalhete e vexado.) Ah! titio, perdi uma tira do meu discurso! Não a teria deixado cair por aqui, Bertha? (Examina a sala.)

Patricio: Perdeste a cabeça, rapaz?

Ramiro: (Vem prestar atenção a Patricio.) Não viste, Berta, a tira?

Bertha: Eil-a... (Entrega a Ramiro o papel). Deixaste-a cair no corredor. (Rumor de vozes, música e vivas ao coronel Justino Gavião.)

Ramiro: Diabo! O chefe chegou e não chego a tempo de pronunciar meu discurso, porque elle já recolheu-se á casa. Ficaré para a ocasião do jantar.

Patricio: Sim, será melhor.

Ramiro: (Repara em Severino.) Que menino é esse?

Bertha: É filho da viúva Ernestina Bandeira.

Ramiro: Ah! É o Severino, e n'esse estado com a roupa toda rasgada?



Severino: É verdade, seu Ramirinho, e senão fosse seu major eu estava á esta hora na cadeira ou no cemitério.

Vozes: (Na rua.) Lá vem o chefe!

Outras: (Fora.) Viva o novo chefe! Viva! Viva o coronel Justino Gavião! Viva! (A música toca uma marcha.)

Ramiro: (Corre á janella.) É elle! Naturalmente vai á Intendência.

Patricio: Bertha, vou ter com a mãe d'esse menino.

Bertha: Não vá agora, titio, deixe passar o povo.

Patricio: Tens razão Ramiro (A'janella.) Viva o eminente chefe coronel Justino Gavião!

Vozes: (Fóra.) Vivô!

Ramiro: (A'janella, bate palmas.) Meus [ilegível].

Uma voz: (Na rua.) O Ramirinho vai fallar! Silencio! Pare a música!

Uma voz: (Fóra.) Viva o illustre chefe e seu Ramirinho!

Outras vozes: (O mesmo.) Vivô! (Patricio, Bertha e Severino tem se approximado da janela.)

Bertha: (A'Ramiro.) Vás fallar d'ahí, Ramirinho?

Ramiro: (Volta-se para Bertha.) Vou aproveitar a ocasião.

Uma voz: (Na rua.) O chefe não veio, seu Ramirinho, isto é uma passeata.



Outra voz: (O mesmo.) Ele não veio, porque o cavalo estragou-o muito!

Patricio: (A rir.) Bonito!

Bertha: Aonde estará Armando?

Severino: Eu vi seu doitô Armando na porta da casa d'elle.

Ramiro: (Falla da janella para fóra.) Sim, fica para mais tarde. (Algazarra, música e vivas na rua. Ramiro retira-se da janella e conversa com Patricio.)

Bertha: (A'Severino.) Vamos lá para dentro concertar essa roupa, que está muito feia.

Severino: Sim, sa d. Abertinha... (Sáí com Bertha.)

### Scena 11<sup>a</sup>

Ramiro e Patricio

Patricio: O facto deu-se pela fórma que te acabo de narrar, se o menino não entrasse aqui, teria sido brutalmente espancado!

Ramiro: São excessos, que os homens ponderados não podem deixar de reproval-os.

Patricio: Esses excessos dão-se, porque não temos polícia. A nossa polícia é uma vergonha. Sabes que mais? Vou à casa da viúva Ernestina.

Ramiro: É bom, titio. (Patricio sái.)



## Scena 12.º

Patricio, Ramiro e logo Irinéa

Ramiro: Aquele homem hoje está impossível!

Patricio: Qual! Aquelle é um dos bellos ornamentos do partido do coronel Gavião. (Continua o rumor de vozes.)

Ramiro: Titio, o sr. offende-me, eu não me hombreio nem applaudo homens daquela laia!

Patricio: Sei, faço-te justiça!

Irinéa: (A'porta.) Fora os cartuchos e viva: seu Raimundo e seu coronel Gavião!

Ramiro: (Vai te com Irinéa.) Olé, sr. Irinéa, não quero isso aqui!

Patricio: (A'porta.) Eis alli um bello produto do partidarismo político e como aquele existem muitos.

Irinéa: (Cambaleando.) Como diz?... não qué?... [ilegível], seu Ramirinho, já que come com os cartuchos?... [ilegível] se seu coronel soube...

Ramiro: (Agastado.) Retire-se! Não tenho senhor, ouviu? Retire-se!

Irinéa: (Ri zombando;) Está assim, gasguita porque o veio Patricio está aqui e... têm dinheiro... é sê besta!

Ramiro: (Encolerisado, agarro Irinéa pela cobertura.) Cachorro! respeite! Senão quebro-lhe as ventas!...



Patricio: (Calmo, aproxima-se de Ramiro e do Irinéa) Deixa, esse beberrão, Ramiro, elle é um inconsciente.

Irinéa: (Dibatendo-se nas mãos de Ramiro.) Má sorte, seu Ramirinho, eu... não quero... graça com o... sinhô.

Ramiro: Nem mais uma palavra, canalha!

Patricio: Deixa-o, Ramiro.

Irinéa: Elle mi rasgou á camisa, seu Patricio.

Ramiro: (Joga o Irinéa fora da porta) Vai-te, coisa ruim!

Irinéa: (Fóra brada insolentemente.) Deixa está, sobrinho de cartucho e cunhado de cartucho, que te faço a cama com seu coronel Gavião!

Ramiro: (Num punho de raiva quer ir ter com o Irinéa e Patricio impede-o.) Vou entupir aquelle bindalho!

Patricio: Não permito! [cai o pano].

## Scena 12.<sup>a</sup>

Ramiro e depois Cazuza e Irinéa.

Ramiro: (Reune as tiras do discurso.) Tando trabalho para escrever este discurso e tanto difficuldade para ppder pronuncial-o. Oito dias e tres noites infrutiferas, que me deixaram a cabeça a arder! Felizmente o coronel Justino já está sciente, que lhe escrevi um discurso laudatorio. O capitão Mamede fez-me este favor.



Cazuza: (A'porta do f.) Cá está o home, Irinéa.

Ramiro: (Surprehendido, á Cazuza.) Que novidade é essa, sr. Cazuza?

Irinéa: (Também á porta, um pouco alcoolizado.) Ora... que novidade?! Bote o criminoso pra fora!

Ramiro: (Guarda os papeis no bolso e repreensivo.) Alto lá, isto aqui não é uma espelunca, é uma casa de família.

Irinéa: Ora, uma casa de família... que acoita os criminosos!

Ramiro: (Furioso, armare d'uma cadeira e ameaça Cazuza e Irinéa.) Já de porta fora, canalhas!...

Cazuza: (Medroso.) Oh! seu Ramirinho... a diligência... não foi... pra isso...

Irinéa: (Occulta-se atrás de Cazuza.) O home é zanho... seu Cazuza.

Ramiro: Vamos, retirem-se, senão... (Ameaça os dois com a cadeira.)

Cazuza: (Temeroso) Oie, vosmincê não faça asneira! dê-me o cartuchinho, que sahimo já!

Irinéa: (Na mesma posição.) Aperte o bicho, não tenha medo... que eu estou aqui e... o coronel Gavião... está na terra.

Ramiro: Vamos, desocupem a porta, não quero mais ouvi-los...



## Scena 13<sup>a</sup>

Os precedentes, Bertha e Severino

Berta: (Fica á porta com Severino.) Que é isso, Ramiro?

Ramiro: São estes dois typos, que vieram insultar-me!

Severino: (Amedrontado, abraça Bertha.) Ai! sa d. Abertinha, é o sub-delegado!

Irinéa: (A'Cazuza.) Lá está o cartucho... segure o bichinho, seu Cazuzza!

Cazuza: Dê licencia, seu Ramirinho, pra levar o criminoso...

Ramiro: D'aqui não leva ninguém! Rua!...

Irenéa: (Abalando um braço de Cazuzza.) Você é uma besta, pra que não trouxe os cordados?

Ramiro: (Deixa a cadeira e vai ter com Bertha.) Retira-te, minha irmã, e conduz o menino...

Irinéa: (Aproveita-se da distração de Ramiro e de Severino, que tem se afastado de Bertha e repentinamente, agarra o menino por um braço. Estás seguro, cartucho!

Severino: (Debata-se nas mãos d'Irinéa, choro.) Me acuda, seu Ramirinho!

Ramiro: (Dá um cafamão em Irinéa, que vai cair aos pés de Cazuzza e Severino corre para o interior.) Arreda-te, beberrão.



## Scena 14<sup>a</sup>

Ramiro, Bertha, Cazuzu e Irinéa

Bertha: Que dia aziago, meu Deus!

Cazuzu: Isso não se faz, seu Ramirinho, assim o sinhô está co o pé na cadeira.

Irinéa: (Procura ergue-se.) Me ajude, seu Cazuzu, a me levantá...

Bertha: (Auxilia Irinéa a erguer-se.) Levante-se, sr. Irinéa dê-me sua mão.

Irinéa: Esta moça é ouro de lei.

Ramiro: Sem mais demora, ponham-se fóra de minha casa, não quero mais vêl-os!

Cazuzu: Eu me arretiro e vou conversá co o chefe, que chegou.

Ramiro: Vá conversar até com o diabo!

Bertha: (A'parta.) Nem titio nem Armando!

Irinéa: Vamo embora, seu Cazuzu...

## Scena 15<sup>a</sup>

Os precedentes e Patricio

Patricio: (A'porta.) Que visitas são essas?

Cazuzu: Sou eu, seu majó, que vim buscá o criminoso.



Patricio: O criminoso que existe agora aqui, é esse beberrão...  
(Aponta para Irinéa.)

Ramiro: Titio, esses homens tem procurado roubar-me a paciência.

Patricio: Retirem-se, srs., quero a porta livre!

Cazuza: Mas porém, seu major, não vou sem...

Patricio: (Agastado, segura Cazuza e empurra-o de porta fora, indo elle d'encontro a Irinéa, que tomba e cai). Retire-se d'aqui, seu tangedor de bois!

### Scena 16.<sup>a</sup>

Os precedentes e Armando

Armando: (Assoma à porta do f.) Está impedida a porta, sr. Patricio?

Patricio: Para si, dr., e para todos os homens de bem está sempre franca!

Bertha: Entra, Armando.

Irinéa: (Por terra e com a cabeça apoiada n'uma das palmas da mão.) Isto aqui, seu doitô, é assim...

Ramiro: Veio, meu amigo, presenciar uma scena desagradável.

Armando: É própria dos tempos, que correm. (Dá a mão a Irinéa). Levante-se, homem, essa posição é vergonhosa. (Irinéa ergue-se).



Irinéa: Este cartucho é gente fina.

Armando: Cale-se e retire-se.

Irinéa: Eu vou, seu doitô, e deixo ahi essa besta, que é um subdelegado de presépio.

### Scena 17<sup>a</sup>

Ramiro, Patricio, Bertha, Cazuzza e Armando

Cazuzza: (A'Armando.) Seu doitô, eu ando mas minha diligença pra prendê os criminoso.

Patricio: É teimosia d'esse beocio, dr. Armando, aqui não há criminoso algum. Elle entendeu levar preso um pobre rapazinho, filho da viúva Ernestina Bandeira, que, perseguido pela gentalha, valeu-se d'esta casa.

Armando: Ora, sr. Cazuzza mude de parecer e vá recolher á cadeira a chusma de insolentes que vagam pelas ruas a perturbar o sossego público, entrando n'esse número os filhos-familias que são os piores.

Cazuzza: Deus me livre, seu doitô de fazê isso que era logo admitido! (Patricio, Ramiro e Bertha conversam.)

Armando: Senão pode exercer o cargo com justiça e a necessária energia que ella exige, peça sua demissão.

Cazuzza: É mió mesmo, seu doitô, porque isto de sê otoridade de cabresto, é mió não sê. Eu vou pensá e depois arrequisito



a minha inzoneração a seu capitão Mamede pa pidi a seu coronel Gavião. Dê sua ordem...(Sái.)

### Scena 18.<sup>a</sup>

Ramiro, Patricio, Bertha e Armando

Armando: (A'rir, dirige-se ao grupo.) Seguiu viagem o vaqueiro do capitão Mamede.

Patricio: Aquillo, coitado, é um [ilegível]; mal conhece as letras do alfabeto!

Berta: Maltrataram tanto o pobrezinho do Severino e além d'isso queriam leval-o preso.

Ramiro: Estive próximo de commetter com aquelles dois ignorantes um acto de brutalidade. (Vozerio na rua, tinir de latas e assobios).

Bertha: Que será aquillo?

Ramiro: (Chega á janella e depois d'obersar falla para dentro.) É o Irinéa, que o povo sepelle-o, dando-lhe uma tremenda vaia!

Vozes: (Na rua.) Fóra o [ilegível] cachaceiro! Fóra o fiscal!

Armando: O que se está passando hoje mas nas ruas d'esta villa, é o programa da nova situação inaugurada.

Patricio: A causa principal, dr., do péssimo estado de cousas de nosso país, é a ignorância do povo, que facilmente se deixa encabrestar como uma besta de carga.



Armando: Será sempre assim, enquanto elle não comprehender que é o único soberano! (Continua na rua o vozerio e os assobios).

Bertha: Temos levado o dia em completo desassossego.

Ramiro: (Vem da janella). Ah! dr. Armando, se arrependimento salva, estou salvo.

Armando: Que motivou esse seu arrependimento, meu amigo?

Ramiro: Se me haver alistado nas fileiras do partido do coronel Justino Gavião. Não, Ramiro, não commetta nunca essa feiura; acompanhe-o, a sua dignidade assim ordena!

Bertha: Que é isso, meu irmão, tal procedimento não lhe fica bem.

Patricio: Queres virar a casa, Ramiro? Não fazes bem, rapaz, as vergonheiras que andam a borbulhar por essas suas são constantes. n'este malfalado regime. isto que ahi temos não é república. (Assuada na rua e vivas ao coronel Justino Gavião.)

### Scena 19.<sup>a</sup>

Os precedentes, Irinéa e depois Severino

Irinéa: (Com a roupa em trapos e sem chapéu, entra, com o cabellos em desordem, e soccorre-se de Patricio e Aramando.) Seu doitô... seu major... me soccorra! (Todos ficaram surpresos.)

Bertha: Que dia, meu Deus!

Voze: (Na rua.) Lá vem o chefe!



Outras: (O mesmo.) Viva o coronel Justino Gavião! Vivô!  
(Música e rumor de vozes.)

Armando: (A'Irinéa.) Levante-se, Irinéa, homem não se ajoelha em pés de homem!

Severino: (Aparece á porta.) Ah! macaco, também cahiste?

Ramiro: (Tira do bolso as tiras do discurso e tenta rasgal-as.)  
Perdi meu trabalho...

Armando: (Não permite que Ramiro destrua os papeis.) Não, Ramiro, seja compre um homem de bem! (Continuam os vivas e a música).

Vozes: [Cái o pano.] (A'Armando.) Aborrecem-me, sr. dr., as bambochoutas politiqueiras...

Irinéa: O banquete, seu Ramirinho, é mesmo na cara do coronel...

Ramiro: Sei, sei... vái, que já chego.

Irinéa: Vou, seu Ramirinho, vou, não se demore... viva seu coronel Justino Gavião! (Sai, repetindo: Viva seu coronel Justino Gavião.)



## Sobre os autores

### **Adolfo Veiller de Souza Henriques**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG). Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais (UFCG), História (UFRN) e Pedagogia (Faveni). Membro do grupo de pesquisa Observatório das Heterotopias. Atualmente, é professor de História na rede básica de ensino do município de Agrestina/PE.

e-mail: [adolfoveiller@gmail.com](mailto:adolfoveiller@gmail.com)

### **Alanny Paulo Ricardo de Almeida**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Rede Básica de Ensino do Estado da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [alannypr@gmail.com](mailto:alannypr@gmail.com)

### **Ana Vilma de Medeiros Pereira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia pela Universidade



Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora da rede municipal de ensino de Caicó e da rede estadual do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [ana.vilma.medeiros.051@ufrn.edu.br](mailto:ana.vilma.medeiros.051@ufrn.edu.br)

### **Avelino Aldo de Lima Neto**

Doutor em Ciências da Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela UFRN. Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGED/UFRN). Vice-líder do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq) e bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq.

e-mail: [ave.neto@hotmail.com](mailto:ave.neto@hotmail.com)

### **Azemar dos Santos Soares Júnior**

Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [azemar.soares@ufrn.br](mailto:azemar.soares@ufrn.br)

### **Bruno Barreto Lopes**

Aluno da Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista da iniciação científica no projeto de pesquisa intitulado “A educação sanitária e os saberes médico-pedagógicos na Paraíba e no Rio Grande do Norte”. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [bruno.barreto.706@ufrn.edu.br](mailto:bruno.barreto.706@ufrn.edu.br)



### **Chrislaine Thuany Vieira Ferreira**

Graduada em Pedagogia (UFRN). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [chrislayne-thuany@hotmail.com](mailto:chrislayne-thuany@hotmail.com)

### **Eduardo Sebastião da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG) e Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é assistente em administração na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Membro dos grupos de Pesquisa Observatório das Heterotopias e Observatório da Diversidade.

e-mail: [eddupb@gmail.com](mailto:eddupb@gmail.com)

### **Eulina Souto Dias**

Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integra o Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias (UFRN) e o Grupo de Pesquisa em História das Práticas da Saúde e das Doenças (UFPA).

e-mail: [soutoeulina@gmail.com](mailto:soutoeulina@gmail.com)

### **João Sol Ávila Mendonça**

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com período sanduíche na Universidad de Buenos Aires (UBA). Graduado em



Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).  
Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: joaosolmenavi@gmail.com

### **José Evangilmárison Lopes Leite**

Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de História da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias

e-mail: gil.lopes1980@gmail.com

### **Israel Maria dos Santos Segundo**

Bacharel em Direito (UFRN). Mestre em Direito (UFRN). Mestre em Educação (UFRN). Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: leao.israel10@hotmail.com

### **Laelson Vicente Francisco**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Observatórios das Heterotopias.

e-mail: laelson.vicente.059@ufrn.edu.br



### **Li Neves da Silva**

Aluna da Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista da iniciação científica no projeto de pesquisa intitulado “‘Marchando com muito garbo e correção’: a disciplinarização de corpos na Escola de Aprendizes Marinheiro no Rio Grande do Norte e na Paraíba”. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [li.neves.068@ufrn.edu.br](mailto:li.neves.068@ufrn.edu.br)

### **Luiz Felipe Soares de Lima**

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação (PPGEd/UFRN). Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias (UFRN).

e-mail: [felipesoares013@gmail.com](mailto:felipesoares013@gmail.com)

### **Paulo Basílio de Alcântara**

Graduado em Pedagogia (UFRN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [pa.basilio94@gmail.com](mailto:pa.basilio94@gmail.com)

### **Renata Yumi Galvão Kaswadi**

Graduada em Pedagogia (UFRN). Atualmente é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [yumikaswadi@hotmail.com](mailto:yumikaswadi@hotmail.com)



### **Shairany Palombo Sonntag Giendruczak**

Mestre e doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED - UFRN, na linha Educação, Estudos Socioculturais e Filosóficos. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

e-mail: [shairany@outlook.com](mailto:shairany@outlook.com)

### **Wagner de Araújo Rabêlo**

Professor de História da rede básica de ensino na cidade de Monte Alegre/RN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) e membro do grupo de pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [wagnerhist@gmail.com](mailto:wagnerhist@gmail.com)

### **Walber Ferreira da Silva**

Professor de História da rede básica de Ensino Básico na cidade Cubati – PB. Mestre em História (PPGH/UFCG). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [walberfs\\_4@hotmail.com](mailto:walberfs_4@hotmail.com)

### **William Brenno dos Santos Oliveira**

Professor de Língua Portuguesa do Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI) pelo Instituto Metrópole Digital (IMD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias.

e-mail: [william.oliveira@imd.ufrn.br](mailto:william.oliveira@imd.ufrn.br)





Composto na  
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626  
[cauledepapiro.com.br](http://cauledepapiro.com.br)



 editora  
**CAULE DE PAPIRO®**

