



**PRÁTICAS
DE PESQUISA
EM HISTÓRIA PÚBLICA,
MEMÓRIA E
USOS DO PASSADO**

ALCIDES FREIRE RAMOS
EDUARDO ROBERTO JORDÃO KNACK
IRANILSON BURITI DE OLIVEIRA

ORGANIZADORES
ALCIDES FREIRE RAMOS
EDUARDO ROBERTO JORDÃO KNACK
IRANILSON BURITI DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE PESQUISA EM
HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIA
E USOS DO PASSADO**



**CAMPINA GRANDE - PB
2024**

Os direitos desta edição são reservados à EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE–EDUFMG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Diretor EDUFMG

Simone Cunha
Revisão

João Vitor Pereira da Silva
Projeto Gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)
Saulo Rios Mariz (CCBS)
Valéria Andrade (CDSA)

P912 Práticas de pesquisa em história pública, memória e usos do passado [recurso eletrônico] / Alcides Freire Ramos, Eduardo Roberto Jordão Knack, Iranilson Buriti de Oliveira (organizadoras). – Campina Grande: EDUFMG, 2024. 278 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-296-5

1. História. 2. Memória. 3. Educação. 4. Ensino. I. Ramos, Alcides Freire. II. Knack, Eduardo Roberto Jordão. III. Oliveira, Iranilson Buriti de. IV. Título.

CDU 930.85

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

6

PARTE I

REACIONARISMO MELODRAMÁTICO: ARNALDO JABOR NA MIRA DE REINALDO AZEVEDO

Alcides Freire Ramos, Gabriel Marques Fernandes

22

CASTELLO: A MARCHA PARA A DITADURA, BIOGRAFIAS E USOS DO PASSADO

Eduardo Roberto Jordão Knack, Lidiane Friderichs

44

CINEMA E HISTÓRIA: RECEPÇÃO E HISTORICIDADE NO FILME SYRIANA (2005)

Daniel Ivori de Matos

70

PARTE II

ENSINAR PARA APRENDER: A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA COM O USO DOS JOGOS

Andréa Maria da Silva

96

QUASAR CIA. DE DANÇA E A TENTATIVA
DE CONSTRUÇÃO DE UM FATO (1999-2016)

Samuel Nogueira Mazza

120

PARTE III

INVENTÁRIOS DO SÉCULO XIX E A CULTURA
MATERIAL DE CAJAZEIRAS - PB: O CONHECIMENTO
DO LOCAL ENTRE O MEMORIALISMO E A HISTÓRIA

Hava Mariana de Oliveira Santana

146

A PRÁTICA ALIMENTAR COMO OBJETO DE
PESQUISA DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL: OS
POSSÍVEIS USOS DAS MEMÓRIAS ALIMENTARES DOS
ENTREVISTADOS DE BOQUEIRÃO - PB SOBRE OS CACTOS
E AS BROMÉLIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA (2002-2023)

Iranilson Buriti de Oliveira, José Carlos Silva

160

PARTE IV

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO ESCOTISMO: A
INTRODUÇÃO DA PRÁTICA ESCOTEIRA NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS NO DECORRER DO SÉCULO XX

Andressa Barbosa de Farias Leandro

186

O DISCURSO MÉDICO EUGENISTA SOBRE CORPO ENVELHECIDO:
MEMÓRIAS DA PRIMEIRA SEMANA MÉDICA DA PARAÍBA (1927)

Antônio Carlos dos Santos Pereira, Iranilson Buriti de Oliveira

226

EL EVANGELIO DE BOCAS LIMPIAS Y DIENTES SANOS:
MEMÓRIAS, PRÁTICAS, PROFILAXIA E ASSISTÊNCIA DENTAL
ESCOLAR NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA (1910-1930)

Iranilson Buriti de Oliveira, João Vitor Souza Muniz

244

SOBRE OS AUTORES

272

APRESENTAÇÃO

A obra que apresentamos é tecida como uma rede, pois integra pesquisadores de diferentes instituições, com formação e atuação em diferentes estados e universidades, com diferentes temas/interesses de pesquisa e experiências profissionais. Mas essa rede não foi tecida ao acaso. Sua fabricação foi costurada a partir da Rede Internacional de Pesquisa em História e Culturas no Mundo Contemporâneo¹, grupo que congrega pesquisadores de várias instituições, nacionais e internacionais, entre eles os organizadores do presente livro.

No âmbito das atividades e trabalhos desenvolvidos por essa rede, nasceu o projeto do livro *Práticas de Pesquisa em História Pública, Memória e Usos do Passado*. O interesse em congrega pesquisas dentro destes três eixos (história pública, memória e apropriação do passado – que são interligados) entrelaçou os diferentes autores que apresentam suas contribuições para pensarmos nos temas, problemas e abordagens historiográficas sobre o passado em uma dimensão pública.

Cada um dos autores dos capítulos deste livro constitui pontos de costura em uma rede, construindo um mosaico, uma peça em quatro partes, conectadas pelos interesses em como o passado, o saber e a ciência são divulgados, apropriados, de-

¹ | Para conhecer mais sobre as atividades e os integrantes da rede, visitar o endereço: <https://redehistoriaeculturas.com.br/>

batidos e empregados na dimensão pública da sociedade, para além dos muros da História enquanto disciplina.

Nos últimos anos, o passado tem estado em pauta nas discussões públicas. As reformas educacionais que culminaram com a construção da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio exemplificam o interesse que diferentes grupos e sujeitos têm sobre o passado. Entre todas as propostas, temas e disciplinas da educação básica, a História foi uma das que geraram mais polêmicas. Além do interesse nas políticas educacionais, vários historiadores reconhecem o fenomenal interesse que nossa sociedade contemporânea demonstra em relação ao passado desde as décadas finais do século XX. Filmes, séries, literatura, histórias em quadrinhos, jogos dos mais variados e, adentrando o século XXI, as novas tecnologias e a cultura digital não perderam esse interesse, com uma quantidade considerável de indivíduos, grupos e canais em plataformas de difusão audiovisual que se dedicam aos mais variados temas do passado.

Desse interesse e dessas transformações que a cultura digital proporcionou, emergiram problemas sobre os usos e abusos do passado. Movimentos revisionistas sem nenhuma conexão ou fundamento científico passaram a construir suas versões do que seria a História e, em muitos casos, assolaram a esfera pública com discursos negacionistas de acontecimentos históricos amplamente conhecidos e documentados por historiadores, antropólogos, sociólogos, entre outras áreas das ciências sociais e humanas. As ditaduras latino-americanas, como exemplo a ditadura civil-militar brasileira, foram amplamente distorcidas por personalidades das mídias digitais e por po-

líticos de extrema-direita, negando práticas de perseguição, prisões arbitrárias, torturas e assassinatos cometidos nesses períodos. O nazismo e o Holocausto foram, novamente, alvo dos negacionistas e revisionistas inconsequentes da História, chegando a ser defendidos e esteticamente copiados por políticos e *youtubers* em seus discursos e performances.

Frente ao quadro exposto, é fundamental refletir sobre os usos públicos do passado, as disputas, tensões e manipulações da memória. A história pública constitui um campo de interesse profícuo para essa tarefa, na medida em que se debruça sobre a circulação, o consumo, a construção e as apropriações do passado por diferentes atores, grupos e instituições. A memória social faz parte desse interesse, pois, além de suportes, mídias e representações públicas do passado, os sujeitos, as pessoas e suas relações com a história também adentram nossa esfera de interesse.

Sendo assim, as formas como entramos em contato com o passado, como o apreendemos e como ele interfere em nossas ações no presente são uma dimensão que buscamos explorar com a presente obra. Os saberes que apreendemos formalmente nas escolas e instituições de ensino, mas também informalmente, interagindo com diferentes grupos, movimentos e instituições, passam a ser um importante objeto de pesquisa frente aos problemas que experimentamos no presente.

Das conexões estabelecidas em função desse tema geral, dividimos o trabalho em quatro partes. A Parte I, Debates e Usos Públicos do Passado, procura observar como jornalistas, cineastas e biógrafos debatem problemas contemporâneos e o papel que a História ocupa nesses debates. A imprensa cons-

tantemente se apropria do passado, mas sem necessariamente se aprofundar no conhecimento histórico produzido no âmbito da disciplina História, com seu rigor científico, crítico e metódico. Em alguns casos, essa apropriação é proposital, e o passado e a memória são manipulados, abusados e tensionados com diferentes finalidades. Em outros, como no caso do cinema e das biografias, essa apropriação se aproxima da ficção, levantando problemas narrativos em sua construção ou então interferindo na recepção crítica de tais representações.

A primeira parte de nosso livro começa com o capítulo de Alcides Freire Ramos e Gabriel Marques Fernandes, intitulado “Reacionarismo melodramático: Arnaldo Jabor na mira de Reinaldo Azevedo”. Esse capítulo tem como objetivo avaliar, fazendo uso da ferramenta teórico-metodológica da Estética da Recepção, de Wolfgang Iser, as recepções de Reinaldo Azevedo publicadas na Revista Veja [“Jabor com Bin Laden” (2008) e “Nos 10 anos do 11 de Setembro, Jabor poupa Bin Laden e ataca.... Bush! E diz a maior batatada da sua história! Na maior emissora do país!” (2011)], sobre os comentários políticos de Arnaldo Jabor em torno da história recente dos Estados Unidos da América (EUA), especificamente a partir dos fenômenos que circundam a figura de Osama Bin Laden [“Memórias Póstumas de Bin Laden (2011)”]. Essa incursão, para além de questionar as formas (estilos) das representações públicas da história comunicada, por meio da grande imprensa, aos leitores (História Pública), procura evidenciar a distinção política de Azevedo (neoconservador) e Jabor (neoliberal), que podem ser assim evidenciadas, em função das estratégias melodramáticas mobilizadas por ambos. Assim fazendo, esses intelectuais disputam

um lugar de destaque, como autoridades para os membros da cultura reacionária do país, o que demonstra algumas das origens das ideias que alimentaram (e ainda alimentam) os comportamentos profascistas no Brasil.

Eduardo Roberto Jordão Knack e Lidiane Friderichs procuram refletir sobre o lugar que as biografias ocuparam dentro das produções historiográficas, temas que proporcionaram intensos debates ao longo dos últimos três séculos, por vezes, negando o caráter histórico e analítico das biografias, por estas partirem do indivíduo para compreender o todo; por outras, destacando a importância dos indivíduos no desenrolar dos processos históricos e sociais. Nesse sentido, o trabalho “*Castello: a marcha para a ditadura, biografias e usos do passado*” busca analisar a biografia de Humberto de Alencar Castello Branco, escrita pelo jornalista Lira Neto. A partir dos debates conceituais elaborados por Loriga e Schmidt, o texto busca compreender como a biografia em questão foi elaborada e como o autor usa o passado em sua narrativa, bem como visa examinar como o biografado é narrado/compreendido e qual o lugar dos documentos/fontes no livro.

Daniel Ivori de Matos procura explorar possibilidades de pesquisas através das relações entre Cinema e História Pública, de modo a apresentar o diálogo entre arte e sociedade, tendo como foco a análise das críticas cinematográficas do filme *Syriana: a indústria do petróleo* (2005). Esta produção mapeou os diferentes cenários e situações das políticas externas dos EUA, expondo o processo histórico das relações deste país com o Oriente Médio. Buscou-se ressaltar a importância da utilização das críticas cinematográficas na análise de uma

obra fílmica, a fim de observar elementos que fogem à análise da obra em si, ao objetivo dos seus realizadores ou apenas ao contexto histórico em que se inserem. Abre-se a possibilidade de notar como a obra se aproximou de seu público e em que grau as provocações surtiram efeito. Ademais, no que concerne às aproximações entre Cinema e História Pública, podem-se destacar as críticas cinematográficas como um elemento fundamental na apreciação do imaginário social, dos aspectos artísticos ou mesmo dos sentidos históricos e políticos que são disseminados por um filme. Assim, através da bibliografia especializada e das fontes acima mencionadas, pretendeu-se analisar a recepção de *Syriana* [...], dando ênfase aos elementos destacados pelos críticos de cinema, a fim de apresentar a historicidade do filme.

A Parte II, *Jogos, Performances e Apropriações do Passado*, também adentra a esfera pública, mas se debruça sobre diferentes formas de representação e fontes. O primeiro capítulo analisa a relação dos jogos com o passado e sua possibilidade de aprendizagem formal para a História enquanto disciplina escolar. Os jogos que se apropriam do passado como tema, assim como outras representações/suportes, são frutos de uma cultura histórica, definida pelos temas, interesses e problemas de uma sociedade, mas também pelos saberes científicos (a história escolar, o conhecimento histórico resultante de pesquisas acadêmicas), mergulhada, portanto, em questões políticas, éticas e estéticas. A memória está, portanto, relacionada com esses jogos, assim como outras performances, como teatro e dança (objeto de um dos capítulos), as quais só podem ser compreendidas em sua historicidade, em sua relação entre

o público e seus praticantes. Tanto o jogo como a dança envolvem a dimensão da performance pública, e performance envolve a memória social.

Essa parte começa com o capítulo de Andréa Maria da Silva, que visa analisar os jogos e sua utilização nas aulas de História. O processo de pensar a História por diferentes formatos de aprendizagem faz-se necessário para inserir, nas aulas, momentos de ludicidade. O jogo, que é um elemento lúdico e está na rotina da maioria da sociedade, é uma ferramenta importante para ser utilizada em diferentes níveis de escolarização. Inicialmente, o texto busca apresentar que os jogos, assim como outros formatos de ludicidade, podem ser inseridos durante as aulas de História para contribuir com assuntos da disciplina. Em seguida, o referido capítulo traz uma breve narrativa sobre a utilização de jogos nas aulas de História e na educação. A última parte do texto apresenta a experiência da autora, enquanto professora, de ter construído um jogo com a temática de história política do Brasil para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Samuel Nogueira Mazza tem como objetivo, em seu capítulo, analisar o recorte específico de atuação e, principalmente, recepção da Quasar Cia. de Dança em periódicos da cidade de Goiânia e textos acadêmicos, cujo objeto central é a companhia de dança. A Quasar foi formada em 1988, na capital goianense, e possuiu uma vigorosa produção entre os anos de seu surgimento até 2016, quando a companhia perdeu seu principal patrocinador e se viu obrigada a encerrar suas atividades permanentes. O recorte de 1999 a 2016 deve-se ao volume de comentários e pesquisas que foram feitos sobre a companhia no período

mencionado, destacando alguns temas que são reproduzidos nesses comentários. Chama atenção a referência constante ao passado tanto da dança produzida no estado quanto da própria trajetória da companhia, estabelecendo um marco do antes e do depois da Quasar. Tal comportamento leva-nos a analisar o trabalho sobre a memória a partir dos debates apontados em *A Teia do Fato* (1997), de Carlos Alberto Vesentini, e *A Revolução do Vencedor* (1976), de Carlos Alberto Vesentini e Edgar de Decca.

A Parte III, Ensino de História e Memória, aprofunda a relação da aprendizagem do passado na tensão entre memória e história. Diferentes autores apontam a incompatibilidade entre a memória, dinâmica, orgânica, viva nos sujeitos e grupos sociais, e a história, vista como uma ciência objetiva, crítica, analítica e, portanto, destruidora da memória. A ideia da história ciência, rompendo com tradições, costumes e memórias, individuais ou coletivas, passa por questionamentos acerca da historiografia. A história não é mais compreendida sob os moldes do positivismo, como se o pesquisador fosse plenamente objetivo. Sabemos que os historiadores possuem subjetividades, sensibilidades que fazem parte de seu trabalho, interferem em suas escolhas e definem seus percursos. A história não é destruidora da memória, e a memória não é apenas fonte para a História enquanto disciplina, ela faz parte de nosso ofício. Mas isso não significa reduzir história e memória a uma mesma forma de relação com o passado. Nesse sentido, os trabalhos dessa parte do livro refletem sobre possibilidades no uso da memória para o ensino, mas também se dedicam a refletir sobre as fronteiras entre memória e história.

Hava Mariana de Oliveira Santana inicia essa parte do livro buscando refletir sobre as possibilidades de pesquisa que se apresentam diante do historiador a partir de fontes históricas, abordagens e problemáticas que surgem desse contato em sua diversidade. Pensando nisso, seu trabalho versa sobre a possibilidade de escrita da História a partir dos inventários *post-mortem* do século XIX na cidade de Cajazeiras-PB, empreendendo a discussão partindo do memorialismo presente na historiografia de cunho tradicionalista na cidade, bem como da escrita histórica científica. A autora procura demonstrar caminhos possíveis de serem traçados a partir do trabalho com fontes manuscritas e judiciais, trazendo especificamente a utilização da cultura material para a construção da História Local, logrando ir além de temáticas que busquem a heroicização de sujeitos e/ou grupos, pensando também nas histórias das coisas, dos comportamentos e das sensibilidades de personagens históricos. Apoiando-se em discussões historiográficas recentes nos campos da cultura material, da teoria e da metodologia com as fontes, incorpora autores como Marson (2019), Hilbert (2020), Martinez (2017), Furtado (2009), entre outros.

O trabalho de Iranilson Buriti de Oliveira e José Carlos Silva analisa a prática alimentar como objeto de pesquisa da Nova História Cultural, a partir dos possíveis usos das memórias alimentares dos entrevistados de Boqueirão-PB sobre os cactos e as bromélias no ensino de História. Problematicamos como os educadores podem usar a memória alimentar como prática de pesquisa em sala de aula para a formação da consciência histórica. O trabalho visa incluir memórias de pessoas comuns no discurso histórico, questionar o modelo atual de

educação e de produção dos alimentos e usar a memória como ferramenta política de interpretação e intervenção socioambiental ao valorizar os saberes e espaços do bioma Caatinga. Para ter acesso a essas memórias, deslocamo-nos para o campo da História Oral (Alberti, 2004, 2019) e, para ler os documentos desta pesquisa, usamos como metodologia a análise do discurso (Foucault, 2008). Pautados nos conceitos de sensibilidade (Pesavento, 2007, 2008), experiência (Larrosa, 2019), memória (Candau, 2019) e consciência histórica (Rüsen, 2006), fizemos uma história da sensibilidade, dando destaque às dores e às delícias da memória alimentar como objeto de pesquisa; e constatamos que, ao trazermos a memória para o campo de ensino de História, é possível refletir e intervir nos/dos problemas sociais e ambientais que historicamente afligem a humanidade.

Finalizando a obra, a Parte IV, Memória na Dimensão Pública – Saúde e Educação, tem como principal interesse discutir como saberes científicos podem interferir na esfera pública, nos comportamentos, hábitos e corpos das pessoas. A educação e a escola constituem espaços fundamentais para a introdução de saberes médicos, por exemplo. Sociedades que se encontram em transformação, com a introdução de novas formas de sociabilidade e de convivência, precisam educar, orientar e controlar suas integrantes. Os discursos odontológicos, médicos, sanitários e eugenistas são exemplares para essa discussão, mas não são apenas esses discursos de ordem higienista que interferem na educação da sociedade. O capítulo de Andressa Barbosa de Farias Leandro, “História e memória do escotismo: a introdução da prática escoteira nas escolas brasileira no decorrer do século XX”, por exemplo, tem como objeto o escotismo, compreendido como uma organização extraescolar e complementar à educa-

ção formal dos estabelecimentos de ensino, que marcou a infância e a juventude brasileira, mas até pouco tempo não recebia a devida atenção da historiografia. No Brasil, passou a ser implementado na década de 1910 e foi muito bem recebido pelas autoridades e intelectuais brasileiros que o enxergavam como um aprendizado de civismo para moldar o caráter da juventude nacional, chegando a se tornar política de Estado durante o Estado Novo. No entanto, a autora também apresenta uma reflexão sobre o escotismo em período mais recente, a partir da década de 2000. Uma prática com mais de cem anos, portanto, que integra a memória da educação brasileira, constituindo um objeto importante de análise para pesquisadores que se dedicam a explorar usos do passado e história pública.

Em “O discurso médico eugenista sobre o corpo envelhecido: memórias da Primeira Semana Médica da Paraíba (1927)”, Antônio Carlos dos Santos Pereira e Iranilson Buriti de Oliveira exploram a construção do discurso que fundamentou a prática médica sanitária a partir das falas proferidas pelos participantes desse evento, bem como dos artigos que nele foram apresentados. A partir dessas fontes, os autores exploram como a prática médica era concebida sob a luz das propostas eugenistas que circulavam em fins da década de 1920 e os principais problemas de saúde que chamavam a atenção dos médicos naquele momento. Uma das preocupações se relacionava à educação infantil: como ensinar as crianças a cuidar do seu corpo, estabelecendo uma “higienização da infância”, alicerçada em uma medicina preventiva em voga na Paraíba. Esse discurso médico encontrou, na escola, um espaço público, um local fundamental para difusão de suas ideias sobre saúde.

A dimensão pública, um dos objetos de interesse da presente obra, foi alvo da interferência do sanitarismo eugenista em meados do século XX ao adentrar a educação, as escolas e as salas de aula. Dessa forma, o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre como os discursos científicos são divulgados e apropriados publicamente.

Iranilson Buriti de Oliveira e João Vitor Souza Muniz apresentam o capítulo “*El Evangelio de Bocas Limpas y Dientes Sanos: memórias, práticas, profilaxia e assistência dental escolar no Brasil e na América Latina (1910-1930)*”. A saúde, tal como a educação, envolve a dimensão pública, e o presente trabalho explora como a saúde bucal se apropriou dessa dimensão ao adentrar a educação, atuando sobre os corpos dos alunos nas primeiras décadas do século XX. O corpo, alvo de políticas, normas e restrições, precisa ser educado de acordo com os princípios de cada época e contexto histórico para se adequar ao que o discurso científico exige como norma. Mais uma vez, essa pesquisa versa sobre como saberes científicos encontram estratégias de difusão, divulgação e atuação pública, tendo a educação como um espaço fundamental. Assim, o trabalho dos autores tem como objeto congressos odontológicos realizados em um recorte temporal na América Latina, a partir de uma abordagem historiográfica vinculada à Nova História Cultural.

Os trabalhos reunidos no livro que ora apresentamos são fruto de pesquisas desenvolvidas por historiadores de diferentes áreas, de diferentes instituições de ensino, mas que se dedicam ao estudo da memória, das apropriações do passado e dos debates e embates públicos que resultam dos usos da História fora dos muros disciplinares. O principal resultado que

esperamos alcançar com a divulgação de nosso trabalho não é apresentar conclusões definitivas sobre os temas trabalhados, pelo contrário, esperamos que eles despertem o interesse de outros pesquisadores sobre a história pública, a memória e os usos do passado.

Uma boa leitura!

Os autores

PARTE I

DEBATES E USOS PÚBLICOS DO PASSADO

REACIONARISMO MELODRAMÁTICO: ARNALDO JABOR NA MIRA DE REINALDO AZEVEDO

Alcides Freire Ramos

Gabriel Marques Fernandes

INTRODUÇÃO

Em *Imprensa e História Pública* (2016), Marialva Barbosa afirma que a “[...] reflexão sobre as relações entre imprensa e história pública enseja, num primeiro momento, um debate em torno dos usos do passado que são realizados pelos meios de comunicação” (p. 121). Ou seja, as mobilizações de representações históricas diversas, dentro do espaço da imprensa, estão vinculadas a um lugar social (Certeau, 2011), que gesta, em seu público, uma consciência histórica que vai para além das produções acadêmicas.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo avaliar as recepções¹ de Reinaldo Azevedo publicadas na revista *Veja* dos comentários políticos de Arnaldo Jabor em torno da história dos Estados Unidos da América (EUA), especificamente a partir

1 | A Estética da Recepção coloca os receptores, e suas múltiplas significações e historicidades, no centro da análise do evento artístico e comunicacional (sem desconsiderar a análise estrutural ou o processo de criação das obras) (Silva; Fernandes, 2022). Para aprofundar o debate, sugerimos a leitura das obras de Wolfgang Iser, *O ato de leitura* (primeira publicação em 1976); e de Hans Robert Jauss, *A literatura como provocação à teoria literária* (primeira publicação em 1969).

dos fenômenos que circundam Osama Bin Laden. Esta incursão, para além da análise da representação histórica dos intelectuais mediadores (Castro; Hansen, 2016), evidencia a distinção política de Azevedo (neoconservador) e a de Jabor (neoliberal), os quais são vistos, dadas suas estratégias melodramáticas, como autoridades para um público da cultura reacionária² do país, demonstrando as vicissitudes de ideias que alimentam os comportamentos profascistas no Brasil.

ARNALDO JABOR NA MIRA DE REINALDO AZEVEDO

Arnaldo Jabor faleceu em 15 de fevereiro de 2022. Um ensaio de hipóteses sobre sua postura política tomou a internet e os telejornais, afinal, como um membro do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE), que passou pela Ação Popular, brevemente pelo Partido Comunista, que foi representante do Cinema Novo³ (Fernandes, 2019), poderia, após 1991, em sua carreira em jornais, televisão e rádio, tecer comentários tão agressivos a respeito das instituições democráticas e do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (Jabor, 2006)? Luis Nassif (2022), ao pensar sobre o papel de Jabor no jornalismo, busca responder a essa questão: “Ainda no governo Collor, conseguiu sucesso rápido, com algumas crôni-

2 | Com base em *Ressentimento* (Kehl, 2020) e *A Mente Naufragada* (Lilla, 2018), compreendemos que o comportamento reacionário é aquele que apresenta uma espécie de fanatismo a determinadas ideias que mexem com suas sensibilidades, gerando medo, no caso, “[...] são obcecados pelo medo apocalíptico, de entrar numa nova era de escuridão” (Lilla, 2018, p. 8).

3 | Dirigindo obras como *O Circo* (1965), *A Opinião Pública* (1967), *Pindorama* (1971), *Toda Nudez Será Castigada* (1973), *O Casamento* (1975), *Tudo Bem* (1978), *Eu te Amo* (1981), *Eu sei que vou te amar* (1986), *Carnaval* (1990).

cas clássicas, em que emulava grandes cenas trágicas, ‘nelson-rodriguanas’, para descrever a agonia de Collor”.

Nos governos seguintes, Jabor passou a ter mais sucesso, denunciando o preconceito da classe média contra os novos emergentes. Entretanto, sua crítica não era focada nos erros da nova esquerda, mas era uma síntese dos “[...] preconceitos da velha direita, e da classe média [...], denotavam profundo desprezo pelo popular, pelo vulgar, como mote central para atacar novos tempos” (Nassif, 2022).

Isso fez com que o comentarista, aos poucos, dialogasse com um novo público: reacionários, que, a partir de 2001, passaram a, até mesmo, emular suas crônicas em nome de pautas políticas da extrema-direita – como foi o caso do falso comentário atribuído a Jabor em apoio ao ex-presidente Jair Messias Bolsonaro⁴. Tendo atenção de tal público, Jabor passou a tecer rivalidades dentro da imprensa nacional, “[...] chegando a ser patrulhado por Reinaldo Azevedo, em disputa risível para ver quem levava o título de novo rei da direita” (Nassif, 2022).

Diferentemente de Jabor, Azevedo tem uma formação acadêmica no campo do jornalismo. Formado pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), “[...] foi redator chefe da revista Primeira Leitura e da revista Bravo!. Foi editor de política da Folha de São Paulo. Foi redator-chefe do jornal Diário do Grande ABC e publicou artigos no Jornal do Brasil” (Pensador, 2023). Junto de sua graduação na UMEPS, frequentou o curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP), no qual foi militante da corrente esquerdista Liberdade e Luta (Libelu) – as-

4 | Para ler o texto falso na íntegra, acesse: <https://www.aosfatos.org/noticias/arnaldo-jabor-texto-bolsonaro-rustico-verdadeiro/>.

sim como Jabor, Azevedo teve a passagem da “esquerda” para “direita” ao longo de sua trajetória. Azevedo ficou fortemente conhecido pelas obras *O País dos Petralhas* (2009) e *O País dos Petralhas II* (2012), nas quais ele tecia “críticas” ao comportamento da esquerda brasileira, especificamente em torno do PT, popularizando o termo “petralha”.

Com a ascensão de Bin Laden, Arnaldo Jabor fez uma série de comentários em suas crônicas em *O Globo*, *Jornal da Globo* e *Rádio CBN*⁵. De maneira não muito sistemática, Reinaldo Azevedo escolheu algumas delas para se opor a Jabor nas páginas da revista *Veja*, do Grupo Abril⁶.

AS RECEPÇÕES DE REINALDO AZEVEDO

Antes mesmo da morte de Osama Bin Laden, em maio de 2011, Azevedo passou a associar, de forma polêmica, o nome de

5 | Para além desses jornais, Jabor escrevia na *Folha de São Paulo* e no *Estadão*.

6 | Não há como um comunicador controlar o público que irá consumi-lo. Entretanto, para se comunicar, é necessário imaginar um receptor ao qual a informação é dirigida. Nesse sentido, as linhas editoriais servem para orientar o processo de comunicação da imprensa nacional. Quando mencionamos mediadores culturais como Arnaldo Jabor e Reinaldo Azevedo, não podemos esquecer que, no caso do recorte e das fontes debatidas neste capítulo, estamos dialogando, de forma indireta, com dois editoriais importantes da imprensa brasileira: o Grupo Globo e o Grupo Abril. Para quem esses editoriais dirigem seu discurso? Em *O Grupo Globo e as restrições à autonomia da rádio CBN* (2020), Patrícia Maurício e Creso Soares Junior apontam como a rádio CBN passa a ser integrada ao restante da linha editorial dos jornais do Grupo Globo, que visava atingir um público de empresários e políticos, por meio de comentários políticos, de uma maneira que “[...] não ameaçasse nem a posição econômica da organização jornalística, nem o sistema político-econômico global no qual a organização jornalística opera” (Junior; Maurício, 2020, p. 320), construindo um espaço de pluralidade e flexibilidade de ideias dentro desse critério. Por outro lado, a revista *Veja*, como destacada Daniella Villalta, em *O Surgimento da revista Veja no contexto da modernização brasileira* (2002), tinha como intuito construir um espaço de “[...] informação rápida e objetiva a fim de escolher rumos novos” (Villalta, 2002, p. 12), sendo voltada para um público de classe média. Logo, para pensarmos a relação entre Grupo Globo e Revista *Veja*, no que tange à linha editorial, entendemos que o Grupo Globo se alinha aos empresários e políticos; e, por sua vez, a *Veja* aos trabalhadores da classe média conservadora ou reformista (reforçando, inclusive, seus preconceitos).

Jabor ao do líder da Al-Qaeda. Em *Jabor com Bin Laden*, Azevedo afirma:

Jabor é partidário da tese que o terrorismo islâmico é obra do Ocidente. [...] É evidente que a tese ignora o fato óbvio de que os atentados foram planejados ainda durante o governo “liberal” Bill Clinton. [...] Isso tem um suporte teórico, traduzido, já afirmei aqui, com perfeição, no livro *Orientalismo*, de Edward Said. Ele inventou a tese charmosa para os “progressistas” do mundo de que o “Oriente” é uma criação do Ocidente – e, por consequência, tudo o que se faz e se pensa por lá é sempre uma reação, jamais uma ação (Azevedo, 2008, s.p.).

Há, no comentário de Azevedo, uma tentativa de questionar a forma como lembramos do Oriente no Ocidente, fazendo uma “crítica” não apenas a Jabor, que vincula a existência do terrorismo, de Bin Laden, aos treinamentos militares da CIA (serviço de inteligência norte-americano) (Valenzuela, 2001), mas também a uma tradição intelectual de interpretação do mundo via estudos culturais de Edward Said. Diante disso, duas perguntas surgem: Bin Laden foi treinado pela CIA? Said defende que o Oriente é uma reação do Ocidente?

Para respondermos à primeira questão, é necessário fazermos uma breve digressão para a Guerra do Afeganistão (1979-1989). Segundo o artigo “O Talibã: uma análise organizacional” (2008), de autoria dos maiores Shahid Afsar, Chris Samples e Thomas Wood:

Historicamente, este maior grupo étnico afegão [*pashtuns* – *muçulmanos sunitas*] ocupava uma grande área de terra, que se estendia do centro-oeste do Afeganistão até muito ao sul e ao longo da fronteira leste do país. [...] Por serem extremamente independentes, os *pashtuns* sempre têm defendido sua

terra natal contra invasores estrangeiros. [...] Em geral, as áreas *pashtuns* permaneceram tranquilas até o último quarto do século XX, quando a estabilidade relativa experimentada no Afeganistão, sob o domínio de quatro décadas do Zahir Shah, terminou em 1973. A instabilidade que se seguiu foi o catalisador para o Partido Democrático do Povo Comunista do Afeganistão derrubar o governo em 1978. Os elementos conservadores do Afeganistão, liderados pelos *mujahidin*, resistiram ao pacote de reformas radicais do novo regime, o qual incluiu novos impostos, mudanças dramáticas na posse de terra, educação obrigatória para mulheres e a participação feminina em papéis não tradicionais da sociedade. A União Soviética desdobrou tropas no Afeganistão, em dezembro de 1979, para ajudar seu aliado comunista contra as milícias islâmicas e enfrentar a ameaça dos islamitas radicais de ganhar o poder nas repúblicas muçulmanas na Ásia Central, o ponto fraco da União Soviética (Afsar; Samples; Wood, 2008, p. 61-62).

Dada a conjuntura de Guerra Fria, com a entrada da União Soviética (URSS) no conflito, os *mujahidins*, “guerreiros islâmicos”, passaram a ser financiados com dinheiro e armas pelos EUA e pela Arábia Saudita, que investiram até 40 bilhões de dólares no conflito. Bin Laden era um desses “guerreiros islâmicos” que foram financiados e armados pelos EUA – a partir desse conflito, grupos como a Al-Qaeda e o Talibã surgiram. Anos depois, com a permanência de forças estadunidenses na região, figuras como Bin Laden declararam guerra contra os Estados Unidos, já que eles carregavam armas e faziam guerras em terras muçulmanas – isso daria o direito, também, de “aterroizá-los” (Wright, 2007, p. 8).

Diante dessas informações, podemos chegar a uma resposta para nossa questão: Bin Laden não foi treinado, diretamen-

te, pela CIA, mas as milícias islâmicas, que dariam origem à Al-Qaeda e ao Talibã, se fortaleceram ao longo da Guerra do Afeganistão, um conflito que seguiu a estratégia de não agressão direta entre EUA e URSS, assim como a Guerra do Vietnã e a Guerra da Coreia.

Logo, é de um reducionismo atroz vincular a existência do fenômeno que o Ocidente chama de terrorismo, exclusivamente, ao Ocidente, já que, por mais que o financiamento amplificasse as milícias islâmicas, como Afsar, Samples e Wood (2008) destacaram, os *pashtuns* tinham uma cultura de guerra *jihadista* em sua formação.

Não sabemos se, de fato, Jabor enunciou o problema do terrorismo no Ocidente dessa maneira, já que Azevedo não cita nenhum de seus comentários. Ao invés de Azevedo questionar a suposta representação histórica de Jabor, ele prefere colocar o comentarista da emissora rival ao lado de Bin Laden.

Mas qual o intuito disso? Para Azevedo, Jabor advogava a tese do terrorismo, criada pelos EUA, “culpando as vítimas”, porque era antirrepublicano e estava em uma campanha contra John McCain, adversário de Barack Obama nas eleições presidenciais dos EUA em 2008. A estratégia era desacreditar Jabor para desacreditar Obama, a quem Azevedo considerava um demagogo identitário, que não resolveria os problemas dos EUA – sendo apenas um fenômeno reativo que tinha vantagem pelo recorte de raça (Azevedo, 2008). Por isso, Azevedo apoiava a candidatura de McCain, que representava, naquele momento, uma reformulação do partido republicano nos EUA (Montopoli, 2008).

Há, no fundo da fala de Azevedo, um mal-estar quanto aos discursos em torno da questão da alteridade, afinando-se a

uma lógica neoconservadora (Moll, 2015). Esse elemento fica nítido no ataque, partindo de Jabor, à obra de Edward Said. *Orientalismo* (2007), diferentemente do que é posto por Azevedo, trata de estudar como as culturas ocidentais representam as culturas orientais, tendo em vista que todo ato de representação detém uma mundanidade, ou seja: são clivadas pelo poder, pela posição e pelos interesses de quem representa (Said, 2007). Logo, o *Orientalismo* não diz que o Oriente, como fenômeno não representacional, só existe por conta do Ocidente, mas que a interpretação que temos do Oriente é construída por interesses e valores ocidentais – entretanto, para Azevedo, destacar essa mundanidade significa criar uma representação distorcida do Ocidente, legitimando, então, a violência do Oriente (Azevedo, 2011).

Portanto, ao observarmos essa recepção de Azevedo em torno dos comentários de Jabor, podemos perceber que ele não faz questão de referenciar o comentário com o qual está dialogando, muito menos de ter uma interpretação honesta com o leitor no que tange à representação histórica utilizada e, até mesmo, importantes trabalhos acadêmicos sobre o assunto. A estrutura principal de sua recepção está ancorada em um apoio ao Senador McCain e no reforço de visões de mundo racistas e xenofóbicas.

Alguns anos depois, em “Nos 10 anos do 11 de Setembro, Jabor poupa Bin Laden e ataca... Bush! E diz a maior batatada da sua história! Na maior emissora do país!”, Azevedo comenta, novamente, a relação entre Jabor e Bin Laden:

Estou começando a achar engraçado, hehe. Quanto mais eu pego no pé do Arnaldo Jabor, mais doido o cara fica, hehe. Nesta madrugada, antevéspera dos

dez anos do 11 de Setembro, ele atacou [...] George W. Bush. E, como vocês verão, não deixou de fazer um elogio, ainda que indireto, oblíquo, a Osama Bin Laden. E isso num dos principais programas jornalísticos da maior emissora do país (Azevedo, 2011, p. 1).

Depois desse trecho, Azevedo coloca o link do comentário de Jabor, que, atualmente, encontra-se indisponível. Seleciona, também, em forma de texto, um trecho da fala de seu rival:

O medo ajudou a piorar a América, pois, usando a política de guerra, Bush deixou o capital financeiro livre e solto para forjar a crise econômica que explodiu em 15 de setembro de 2008, dia da queda do banco Lehman Brothers. A queda das torres levou à queda da economia, deixando destroços até hoje. Bin Laden é um vitorioso, e seu terror continua, agora ajudado pelos republicanos da direita radical. Se Bin Laden fosse vivo, apoiaria os *tea parties* (Jabor *apud* Azevedo, 2011, p. 2).

Para Azevedo, o capital não estava solto no governo Bush, estava no governo Clinton; não tem correlação entre a guerra e o estouro da bolha imobiliária. Segundo Azevedo, “[...] a crise imobiliária começou a ser forjada no governo Clinton, que forçou a agência hipotecária Fannie Mae a aceitar os créditos *subprime* para garantir moradias da população de baixa renda” (Azevedo, 2011, p. 2). Jabor, segundo seu crítico, é um reproduzidor do *The New York Times* – não lê nada de direita. Por fim, o comentário de Jabor, para Azevedo, é mais severo com Bush do que com Bin Laden – isso o tornou um “lulopetista”.

O deboche e a “crítica” agressiva de Azevedo a Jabor, novamente, como faz desde 2008, vinculando-o a Bin Laden, servem

para minar sua credibilidade diante da cultura reacionária: é uma disputa de poder. Entretanto, nessa recepção final, em que há citações de Jabor, temos a oportunidade de nos aprofundar nas formas de representações históricas dos comentadores. Para isso, respondemos: como Jabor representa Bin Laden? Essa representação teria uma chave “lulopetista”?

Ao investigarmos as recorrências de “Arnaldo Jabor” e “Bin Laden” no arquivo do *O Globo*, nos períodos de 2008 até 2011, encontramos nove crônicas em que Bin Laden é mencionado por Jabor. Entretanto, dado o objetivo deste texto, selecionamos apenas uma para análise, dando conta de pensar como o comentarista representa Bin Laden em “Memórias póstumas de Bin Laden”.

A crônica, inspirada em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (primeira publicação em 1881), de Machado de Assis, está escrita em primeira pessoa. Bin Laden fala de dentro do oceano, onde seu corpo foi submerso pelos militares estadunidenses, após rituais muçulmanos. Nada do que foi feito, para Bin Laden, seria possível sem a ajuda de George W. Bush e Dick Cheney. Como Azevedo destaca, para Jabor, Bin Laden se estrutura a partir do executivo dos EUA, como se fossem seus apoiadores indiretos. Mas qual o motivo? “[...] se concentraram em duas guerras erradas para roubar petróleo e ganhar prestígio (eu forneci um programa de governo à besta do Bush) e abriram caminho para um gasto de 4 trilhões de dólares só nas guerras” (Jabor, 2011, p. 10), e isso, para Jabor, levou à crise de 2008. Existe, de fato, uma relação entre a Guerra ao Terror e a Crise Financeira de 2008?

Em *Ônus e bônus da Guerra ao Terror* (2012), Bruno Hendler aponta:

[...] a sociedade norte-americana é movida por conflitos estruturantes, que afetam diretamente a política externa do país. A ascensão dos neoconservadores e a Guerra ao Terror por eles empreendida não destoam dessa direção. A questão que se levantou foi a das conjunturas em que as inúmeras guerras dos EUA foram travadas. Durante a ascensão e a plena expansão hegemônica, os gastos militares criaram um ciclo virtuoso de “guerra/bem-estar social”, mas desde a Guerra do Vietnã, passando pelo programa “Guerra nas Estrelas” de Reagan e chegando à Guerra ao Terror, os gastos com defesa do governo norte-americano sobrecarregaram um modelo de sociedade e Estados deficitários, ao qual se juntaram as empresas norte-americanas no *boom* financeiro da *Belle Époque* na década de 1990. [...] Se a década de 1990 já apresentava índices crescentes da financeirização e desigualdade de renda, as ações do governo Bush nos anos 2000 aceleraram a crise. Ao cortar impostos e elevar os gastos do governo com as incursões no Afeganistão e no Iraque, o presidente praticamente dobrou a dívida pública do país e provocou uma série de efeitos colaterais na economia como o aumento do preço do petróleo, a alta dos custos de produção e a perda da competitividade da indústria nacional. [...] Na esfera das finanças, a redução da taxa de juros visando aquecer a economia estimulou a febre especulativa da bolha imobiliária do *subprime*, que explodiria em 2008 (Hendler, 2012, p. 147-148).

Hendler, nesse sentido, confirma a hipótese de Jabor em sua dissertação, demonstrando a relação econômica dos gastos com a guerra e a crise financeira de 2008. Para Azevedo, a questão não é pensar a relação entre a Guerra ao Terror e a Crise de 2008, mas mostrar quem é o “culpado verdadeiro” disso tudo: Bill Clinton – um democrata. Aqui temos um conflito de representações da crise financeira de 2008. Jabor, por um lado, elide que o Governo Clinton também deu “[...] continuidade ao pro-

cesso de soltar os freios dos mercados: em novembro de 1999, a Lei Glass-Steagall de 1933, que regulava a emissão de títulos por bancos comerciais” (Menezes; Ramos, 2018, p. 1). Azevedo, por outro lado, busca salvar o Governo Bush.

Tanto Jabor quanto Azevedo usam recursos melodramáticos, ou seja, moralizantes (Xavier, 1998), para enfatizar suas posições políticas estadunidenses: Azevedo, um “Republicano”; Jabor, um “Democrata”. O que isso significa? Roberto Moll (2015) afirma que, a partir da década de 1970, considerando a crise gestada pelos choques do petróleo, as concepções neoconservadoras e neoliberais, nos EUA, passaram a se distinguir.

Apesar de o neoconservadorismo e o neoliberalismo serem calcados na ideia de Estado Mínimo, o neoliberalismo, que reaviva o liberalismo clássico, reivindica o livre mercado e a escolha estratégica de realocação de organizações privadas para executar e administrar programas sociais (Moll, 2015). Por outro lado, os neoconservadores entendiam que o problema econômico se dava, exatamente, pela existência de programas sociais, que deveriam ser “criminalizados” ou assumidos por familiares, Igreja ou comunidade (Moll, 2015). Ideais neoliberais encontraram afinidades no Partido Democrata; ideias neoconservadoras, no Partido Republicano.

No Brasil, Moll destaca que o Grupo Globo, do qual Jabor faz parte, tem tendências editoriais neoliberais, apesar de acolher neoconservadores em programas como *Manhattan Connection*. Acontece que tais perspectivas despertam, em outros jornalistas neoconservadores, uma forte crítica ao Grupo. Quando investigamos, então, os discursos de Reinaldo Azevedo e de Arnaldo Jabor, encontramos as diferenças no neoconservadorismo republicano de Azevedo, ao defender Bush e McCain,

enfatizando comportamentos racistas e xenofóbicos (ao falar de Obama e Said), minando qualquer perspectiva neoliberal em sua fala.

Não há, pelo texto de Jabor, como identificar se, por elidir o impacto do governo Clinton em sua análise, ele seria um democrata; apesar de, para Azevedo, ser – já que, até mesmo, de forma ácida, aproxima o *Tea Party*, movimento neoconservador de espectros racistas (Botelho, 2010), a Bin Laden (Jabor, 2011). Diante dessa associação entre Republicanos e Bin Laden, a resposta de Azevedo é: Jabor elogia Bin Laden ao atacar os Republicanos – é o que vemos em sua recepção: uma resposta neoconservadora aos comentários políticos de Arnaldo Jabor. Mas isso faz de Jabor um “lulopetista”?

Em *O País dos Petralhas*, Azevedo busca explicar, de forma não sistêmica, o conceito de “lulopetismo”. Para ele, a categoria se sustenta em uma leitura de Antonio Gramsci sobre *O Príncipe* (primeira publicação em 1532), de Nicolau Maquiavel: Lula seria o Moderno Príncipe gramsciano, que:

[...] subverte todo o sistema de relações intelectuais e morais, uma vez que seu desenvolvimento significa, de fato, que todo ato é concebido como útil ou prejudicial, como virtuoso ou criminoso, somente na medida em que tem como ponto de referência o próprio Moderno Príncipe e serve ou para aumentar seu poder ou para opor-se a ele (Gramsci *apud* Azevedo, 2009, p. 8)⁷

7 | Reinaldo Azevedo tem uma leitura oblíqua de Antonio Gramsci. Como debatido por Aldo Tortorella (2023), em *Partido como “moderno príncipe”*, o excerto recortado por Azevedo precisa ser historicizado, evitando a redução e banalização do conceito. No final, o moderno príncipe, para Gramsci, deveria ser “capaz de lutar pelas próprias convicções e pelos próprios programas sem ignorar as razões dos outros” (Tortorella, 2023), tendo uma visão subjetiva de mundo, o que não quer dizer que sua subjetividade seria imperativa e intransigente.

Ou seja, para Azevedo, uma interpretação lulopetista seria aquela que sempre favoreceria Lula, independentemente da situação.

Jabor tem um viés “lulopetista” em sua representação histórica de Bin Laden? Até o final de sua crônica, ele argumenta que Bin Laden trouxe a miséria do mundo para o horizonte de expectativas do século XXI, acabando com a *pax americana*. Não há nenhuma referência a Lula, ou ao PT, para Azevedo chamá-lo de “lulopetista”.

De onde, então, ele tira tal questão? Azevedo não vê, com minúcia, a relação entre neoconservadores e neoliberais, como vemos neste capítulo. Para ele, “Republicanos” são “direita” e, se você os critica, como Jabor faz, você é “Democrata”, logo, de “esquerda”. Se os critica, então, utilizando Bin Laden, um terrorista, como a “esquerda do regime militar”, mais um ponto para você: no Brasil, de forma dedutiva, para Azevedo, você é um “lulopetista”.

Para desestruturar a hipótese de Azevedo, basta analisarmos os comentários de Jabor, nos quais, ao pensarmos as duas versões, por exemplo, de “Viva a Catástrofe! Os bons tempos voltaram”, publicadas em 2001 e 2006, leremos, de forma direta, o apoio de Jabor ao projeto político do Governo Fernando Henrique Cardoso, negando, de forma agressiva, o projeto do PT e de Lula. Jabor é um neoliberal, não um “lulopetista”.

Nesse sentido, entendemos que as recepções de Reinaldo Azevedo, na revista *Veja*, são um melodrama republicano, neoconservador, que, por uma disputa de audiência com Arnaldo Jabor, do Grupo Globo, visa vinculá-lo ao terrorismo de Bin Laden e também ao PT, na tentativa de, como destaca Nassif,

manter sua hegemonia como autoridade da formação pública da cultura reacionária no Brasil.

Por sua vez, Arnaldo Jabor, por mais que, na crônica “Memórias póstumas de Bin Laden”, não expresse suas posições neoliberais, ele critica os republicanos, elidindo a contribuição dos democratas na crise de 2008 e fazendo, também, uma representação histórica estereotipada dos muçulmanos, condicionando toda uma cultura a atos terroristas, compondo um melodrama em que o oriental é visto como um ser maquiavélico, que desestrutura o Ocidente ganancioso – estimulando, exatamente, o que Edward Said critica em *Orientalismo*: “[...] o nexo de conhecimento e poder que cria ‘o oriental’ e o oblitera, de certo modo, como ser humano” (Said, 1990, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Apologia da História* (2002), de Marc Bloch, livro seminal para qualquer profissional da História em formação no Brasil, aprendemos que historiador não deve julgar suas fontes, mas sim compreendê-las. A representação histórica, por sua vez, não é uma produção exclusiva de historiadores, como bem é colocado na história pública e como vimos em nosso capítulo.

Ao analisarmos as recepções de Reinaldo Azevedo sobre os comentários políticos de Arnaldo Jabor, pensando, centralmente, a representação de Osama Bin Laden e os acontecimentos históricos que orbitam o personagem, como o 11 de setembro de 2001 e a Crise Financeira de 2008, identificamos que Jabor e Azevedo, cada qual vinculado ao seu editorial e, também, a

perspectivas subjetivas de política institucional internacional, constroem um melodrama, ou seja, um juízo de valor, estabelecendo culpados, apontando dedos para os eventos imediatos, com base em suas ideologias neoconservadoras e neoliberais.

Desse ponto de vista, é interessante lembrar que o melodrama, tradicionalmente, é um veículo eficiente para todos os tipos de sentimentos. Isso, sem dúvida, acabou contribuindo para a sua popularidade. Diante disso, caberia perguntar: um jornalista, que está buscando popularidade, tem outra alternativa? Ou está fadado a escrever artigos atravessados pelo melodrama? As lições de moral, no centro da ação dramática, gestam, no público, sensações catárticas. Logo, não é à toa o uso desse estilo por Azevedo e Jabor, já que conseguem, com ele, de forma rápida, atrair um público leitor pela sensibilidade da catarse, liberando, neles, o que há de reprimido. E o que está reprimido?

Estimulando sensações de medo e desespero iminentes, por meio de julgamentos agressivos, insensíveis, altamente passionais e ilustrativos da história, Azevedo e Jabor impulsionam socialmente as vicissitudes do autoritarismo (Pinheiro, 1991), implantando-o nos cidadãos-leitores, contribuindo para chocar uma diversidade de comportamentos reacionários, protofascistas, na consciência histórica da cultura democrática nacional – por isso são tomados, por esses grupos, como referências e autoridades intelectuais.

Historiadores como Peter Gay, Michel de Certeau e Hayden White são conhecidos por explorarem a relação entre história e ficção (Ramos, 2002). De forma simplista, não tem como compreendermos o “conteúdo” de um texto se não problematizarmos sua “forma” – a mensagem comunicada não pode ser compreendida sem a reflexão estética. Tais concepções são

fundamentais para revisitarmos o campo da história pública no que tange à produção de uma consciência histórica.

Considerando os acontecimentos recentes da história do Brasil, transpassados por negacionismos históricos e *fake news*, tendo, em 2023, uma série de atos golpistas e um ex-presidente inelegível por conta do mau uso dos meios de comunicação de massa, problematizar a estrutura ficcional de uma representação história pública, deixando de lado sonhos objetivistas, é um caminho para estabelecer reflexões entre ética e estética comunicacional. Afinal, até qual ponto a defesa agressiva e melodramática de ideologias, em um país onde a crise educacional é um projeto, como diria Darcy Ribeiro (Roitman, 2022), contribui para nossa formação democrática plena?

REFERÊNCIAS

AFSAR, Shahid; SAMPLES, Chris; WOOD, Thomas. O Talibã: uma análise organizacional. **Military Review**, v. 88, n. 3, p. 58-73, 2008.

AZEVEDO, Reinaldo. Jabor com Bin Laden. **Veja**, São Paulo, 12 set. 2008a.

AZEVEDO, Reinaldo. Barack Obama: o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim. **Veja**, São Paulo, 05 nov. 2008b. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/barack-obama-o-alfa-e-o-omega-o-principio-e-o-fim>. Acesso em: 06 jul. 2023.

AZEVEDO, Reinaldo. **O País dos Petralhas**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

AZEVEDO, Reinaldo. Nos 10 anos do 11 de Setembro, Jabor poupa Bin Laden e ataca... Bush! E diz a maior batatada da sua história! Na maior emissora do país!. Veja, São Paulo, 09 set. 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/nos-10-anos-do-11-de-setembro-jabor-poupa-bin-laden-e-ataca-8230-bush-e-diz-a-maior-batatada-da-sua-historia-na-maior-emissora-do-pais/>

BARBOSA, Marialva. Imprensa e História Pública. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo. **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 121-131.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOTELHO, Teresa. O novo populismo conservador do movimento Tea Party e as intercalares americanas. **Relações Internacionais**, v. 27, p. 105-114, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. São Paulo: Forense Universitária, 2011.

FERNANDES, Gabriel Marques. **“Estamos em pleno mar!”: análise das continuidades representadas através do conflito geracional da classe média brasileira na composição alegórica 190 de Tudo Bem (Arnaldo Jabor, 1978)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: ht-

[tps://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26745](https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26745). Acesso em: 04 fev. 2021.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação – Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

HENDLER, Bruno. **Ônus e bônus da guerra ao terror: custos para os EUA e ganhos relativos da China em tempos de mudança no sistema-mundo moderno**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

JABOR, Arnaldo. Viva a Catástrofe! Os bons tempos voltaram. In: JABOR, Arnaldo. **A Invasão das Salsichas Gigantes**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 244-246.

JABOR, Arnaldo. Viva a Catástrofe! Os bons tempos voltaram. In: JABOR, Arnaldo. **Pornopolítica**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2006. p. 155-157.

JABOR, Arnaldo. Memórias póstumas de Bin Laden. **O Globo**, Rio de Janeiro, 13 set. 2011.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Boitempo, 2020.

LILLA, Mark. **A Mente Naufragada:** sobre o espírito reacionário. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

MAURÍCIO, Patrícia; SOARES JUNIOR, Creso. O Grupo Globo e as restrições à autonomia da rádio CBN. **RuMoRes**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 306-323, 2020. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2020.159092. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/159092>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MENEZES, Roberto Goulart; RAMOS, Leonardo César Souza. Apresentação - 10 anos da crise financeira (2008-2018): leituras e interpretações. **Conjuntura internacional**, v. 15, n. 2, p. 1-2, 2018.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda. **Sem diplomacia**, v. 23, 2015.

MONTOPOLI, Brian. McCain's slogan: "Reform, Prosperity and Peace". **CBS News**, 17 jun. 2008. Disponível em: <https://www.cbsnews.com/news/mccains-slogan-reform-prosperity-and-peace/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

NASSIF, Luís. Arnaldo Jabor, da esquerda festiva à direita rancorosa. **GGN – O Jornal de Todos os Brasis**, São Paulo, 19 fev. 2022. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/editoria/politica/arnaldo-jabor-da-esquerda-festiva-a-direita-rancorosa-por-luis-nassif/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PENSADOR. Biografia de Reinaldo Azevedo. **Pensador**, 2023. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/reinaldo_azevedo/biografia/. Acesso em: 06 jul. 2023.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Autoritarismo e transição. **Revista USP**, n. 9, p. 45-56, 1991.

RAMOS, Alcides Freire. **Canibalismo dos Fracos:** cinema e História do Brasil. São Paulo: EDUSC, 2002.

ROITMAN, Isaac. A crise da educação no Brasil não é uma crise: é um projeto. **UnB Notícias**, Brasília, 14 out. 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6081-a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SAID, Edward. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward. As novas bases do estudo e das práticas humanistas. In: SAID, Edward. **Humanismo e Crítica Democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 37-60.

SILVA, Fernando Santos da; FERNANDES, Gabriel Marques. *Pindorama* (Arnaldo Jabor, 1971) e o uso do modernismo da Semana de Arte Moderna de 1922 durante o Governo de Emílio Médici. In: BETTINI, Lúcia Helena Polleti; CAETANO, C. S. Aragão Sheila; GITARO, Vanessa Zinderski; SCHWARTZ, Rosana M. P. B. **22 e seus desdobramentos territoriais**. São Paulo:

Editoria Liber Ars, 2022. p. 170-189.

TORTORELLA, Aldo. Partido como “moderno príncipe”. **Gramsci e o Brasil**, 2023. Disponível em: <https://gramsci.org/?page=visualizar&id=654>. Acesso em: 06 jul. 2023.

VALENZUELA, Javier. Bin Laden recebeu apoio da CIA. **El País**, 16 set. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj1609200117.htm>. Acesso em: 06 jul. 2023.

VILLALTA, Daniella. O surgimento da revista Veja no contexto da modernização brasileira. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Salvador, **Anais [...]**, 2002.

WRIGHT, Lawrence. **O vulto das torres: a Al-Qaeda e o caminho até o 11/09**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

XAVIER, Ismail. Melodrama, ou a sedução da moral negociada. **Novos Estudos**, n. 57, p. 89-90, jul. 2000.

CASTELLO: A MARCHA PARA A DITADURA, BIOGRAFIAS E USOS DO PASSADO

Eduardo Roberto Jordão Knack

Lidiane Friderichs

INTRODUÇÃO

A fronteira que separa biografia e história sempre foi imprecisa, assim como o lugar do indivíduo na história sempre foi palco de disputas entre aqueles que defendem o protagonismo individual diante dela e os que afirmam que o indivíduo nada pode perante o curso dos acontecimentos. Norbert Elias (1994) afirma que os conceitos de “indivíduo” e “sociedade” são facilmente entendidos em separado, parecendo ser duas entidades opostas e que dificilmente se relacionam. No entanto, para falar em uma sociedade de indivíduos, é preciso pensar na relação fluida e de dependência entre ambos, pois, “embora a sociedade e as relações entre as pessoas tenham uma estrutura e regularidade de tipo especial, que não podem ser compreendidas em termos do indivíduo isolado, ela não possui um corpo, uma ‘substância’ externa aos indivíduos” (Elias, 1994. p. 57).

Assim, a produção biográfica, que tem o indivíduo como centro, precisa equilibrar a relação entre este e a sociedade, para não apresentar, de um lado, que as ações do indivíduo não

tenham nenhum impacto na sociedade; e de outro, que esse seja autônomo e não sofra influência dela. Nesse sentido, este capítulo analisa a biografia de Humberto de Alencar Castello Branco intitulada *Castello: a marcha para a ditadura*, escrita pelo jornalista Lira Neto. Tem-se por objetivo investigar a forma como essa biografia foi construída, examinando a sua narrativa, a utilização das fontes, como o biografado é narrado/compreendido, como o autor se coloca no texto e como usa o passado em sua narrativa. Para isso, primeiro se discute a relação entre biografia e história, depois é apresentado um resumo do livro; e por último, realiza-se a análise da obra.

BIOGRAFIA E HISTÓRIA

A biografia foi, durante muitos séculos, considerada um gênero menor dentro da história. Desde a Antiguidade, autores como Tucídides e Políbio desprezavam a biografia, por considerá-la um gênero popular e por acreditar que a história deveria se preocupar com sínteses gerais, evitando as dramatizações narrativas (Loriga, 2003, p. 24).

Em contrapartida ao desprezo da história, as biografias sempre tiveram seu destaque dentro do gênero literário. Na Antiguidade, a biografia tinha por objetivo registrar a “história mestra da vida”, pela qual o passado deveria iluminar o presente e o futuro, oferecendo exemplos morais e de conduta que precisariam ser seguidos pelos homens. Na Idade Média, tinha igualmente um objetivo pedagógico, sendo destacada principalmente a vida dos santos. Já no período moderno, há uma tensão entre a ideia do indivíduo como exemplar e a ideia do indivíduo como único, nesse sentido, é exaltada a figura do he-

rói. No século XVIII, a figura do herói sofre uma crise. Voltaire propõe sua substituição pelo grande homem, aquele que serve a pátria de modo incondicional. O homem que tem destaque nesse momento volta sua vida para o crescimento da nação e não para questões pessoais (Schmidt, 2012, p. 188-189).

A distância entre os dois gêneros se acentuou no século XIX, quando a história se afirmou como ciência. Sabina Loriga (2003) aponta dois momentos-chave que reforçaram o fosso entre biografia e história. O primeiro data do final do XVIII e início do XIX e está ligado ao impacto dos conceitos da filosofia da história, quando se destaca a redução do lugar do indivíduo na história e a visão providencial e teleológica desta. Nessa perspectiva, a história deveria “mudar de escala a fim de ultrapassar o caso individual, pois aquilo que, nos indivíduos singulares, revela-se como confuso e irregular aparece, na totalidade da espécie, como uma sucessão homogênea e coerente de acontecimentos” (Loriga, 2003, p. 25). Contudo, essa concepção não foi aceita pela totalidade dos pensadores da época. Wilhelm Humboldt, por exemplo, critica a filosofia da história (de Fichte, Hegel e Kant) em função das tentativas de superação dos traços singulares do passado e do apagamento de sua diversidade.

O segundo momento chave data das últimas décadas do século XIX. Dessa vez, o ataque à biografia não é feito pela filosofia, ou pelos homens da ciência, mas sim parte do interior da história. O objetivo era construir uma história impessoal, apagando as diferenças individuais entre os homens, assim a história teria de ir além da biografia e abandonar as reflexões morais. Assim, os sujeitos não poderiam, individualmente, agir sobre o curso da história, exemplo que se origina da concepção de Karl Lamprecht e François Simiand (Loriga, 2003, p. 26-27).

O século XIX ainda é marcado pelo debate a respeito do indivíduo na história. Para Comte e os positivistas, o homem exerce pouca influência na história, a qual é determinada por forças exteriores, contra as quais o indivíduo não pode lutar. Assim, as qualidades pessoais, inclusive as dos grandes homens, não bastariam para explicar o curso dos acontecimentos frente à força das instituições e do meio social. Também na obra dos marxistas, a ênfase recai sobre os atores coletivos na classe e nos eventos estruturais, não nos indivíduos (Schmidt, 2012, p. 190).

Já ao se pensar a biografia no século XX, podemos dividir sua importância em dois momentos. Primeiramente, destaca-se a atuação dos historiadores dos Annales; nas obras de alguns desses pensadores, são enfocadas as construções impessoais, nas quais são abordados potências, nações e povos, mas raramente homens. Com Fernand Braudel, por exemplo, evidenciam-se os fenômenos de longa duração e o caráter ilusório das ações humanas. Os indivíduos são, assim, impotentes. Já para outros membros da Escola dos Annales, como Lucien Febvre e Marc Bloch, o conhecimento histórico deveria sim ter um perfil pessoal (Loriga, 1998, p. 28-29).

Num segundo momento, na década de 1980, há a redescoberta da biografia e esta passa a se impor como forma legítima de escrever e compreender a história: o indivíduo passa a ocupar um lugar central dentro dela. Esse espaço foi aberto a partir das discussões de E. P. Thompson, que buscava dar voz aos excluídos e aos vencidos da história, perspectiva seguida por Natalie Davis, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg. A biografia proposta por esses autores não visava mais ao grande homem, mas ao “homem qualquer” (Loriga, 1998, p. 29).

No entanto, essa valorização da biografia não significou uma técnica mais apurada sobre como fazê-la. Sua proliferação trouxe também a volta da biografia simples, tradicional, superficial, cronológica, sem refletir sobre a importância dos sujeitos enquanto indivíduos para a história em relação com a sociedade da qual fazem parte. Muitos autores adotaram o paradoxo do sanduíche, mesclando uma parte de contexto, outra de existência individual e novamente de contexto, sem elas estarem conectadas (Loriga, 2002, p. 224).

Tendo em vista essas considerações, é possível destacar que a biografia *Castello: a marcha para a ditadura* não se refere ao “homem qualquer”, mas também foge da perspectiva do “grande homem” ou do “herói”. Castello é percebido como um importante personagem brasileiro do século XX, mas não como um indivíduo isolado do seu contexto, nem como alguém que consegue mudar sozinho o curso da história. O biografado é pensado nas suas conquistas, mas também em suas limitações e ambiguidades. Escrita por Lira Neto, jornalista conhecido principalmente por suas produções biográficas, a obra tem a qualidade de não cair nos principais “pecados” da biografia, ao mesmo tempo em que revela de que lugar o autor escreve e os métodos de sua produção, o qual se diferencia daqueles empregados pelos historiadores.

CASTELLO: A MARCHA PARA A DITADURA: CONHECENDO A OBRA

Humberto de Alencar Castello Branco nasceu no Ceará, no ano de 1897. Pela família do pai, descendia de uma longa

linhagem de militares, a qual se iniciara em Portugal, no século XIII. O sobrenome Castello Branco seria herança de um bravo soldado lusitano, origem que muito orgulhava Castello, mas que possuía pouca confirmação histórica. Cândido, o pai de Castello, herdara o ilustre sobrenome, mas pertencia à ala mais pobre da família. Por parte da família da mãe, Antonieta, a história dos antepassados não seria menos pomposa. Também de origem lusitana, o primeiro Alencar a aportar no Brasil foi um bandeirante que desbravou o sertão nordestino no século XVII, deixando influentes e poderosos descendentes no Ceará. Muitos destes participaram de revoltas contra a coroa na Revolução Pernambucana e na Confederação do Equador, havendo entre os mais conhecidos membros da família, o escritor José de Alencar. Cândido Castello Branco e Antonieta Alencar casaram-se em 1891 e tiveram seis filhos, entre eles Castello, o terceiro da prole. A carreira militar de Cândido exigia da família mudanças constantes.

As características físicas de Castello (baixo, magro, de cabeça grande e quase sem pescoço) fizeram dele motivo de chacota entre os colegas do Colégio Militar de Porto Alegre, reunindo apelidos nada elogiosos a sua figura, como cabeçudo, monstrengo, aborto da natureza e Quasímodo. Este último era o que mais o incomodava, mas não tanto como a descrição que adquiriu depois do golpe de 1964: ditador. Como não conseguiu se destacar pelo seu porte físico, investiu todo seu tempo nos estudos, nas leituras de clássicos da literatura e da história, passando a ser reconhecido pela sua inteligência, apesar de nunca ter sido um aluno brilhante (Neto, 2004, p. 25-27).

Entre seus colegas e amigos do Colégio Militar, tanto do Rio Grande do Sul, como do Rio de Janeiro, constam impor-

tantes expoentes do Brasil do século XX. Dos articuladores do golpe de 1964, constam, no *hall* dos colegas, nomes como o de Amaury Kruel, Nelson e Alcides Etchegoyen e Arthur da Costa e Silva. Já na ala dos revolucionários, destacam-se Luís Carlos Prestes, Juarez Távora, Eduardo Gomes e Siqueira Campos (os três últimos se tornaram conservadores com o passar dos anos).

Após terminar sua formação básica em Porto Alegre, Castello entrou para a Escola Militar de Realengo, no Rio de Janeiro. Nesse período, enfrentou uma severa disciplina militar, sendo submetido a horas de treinamento forçado. Ficou conhecido, entre seus colegas, pelo seu conservadorismo político, sua língua afiada e sua carolice. Não era dado a diversões mundanas, como bailes, bebedeiras e namoros. Castello Branco defendia a separação entre o homem político e o homem militar, achava as duas funções incompatíveis e que os militares não deveriam se corromper entrando para o mundo da política. Além disso, tinha um forte apego a disciplina, obediência e hierarquia (Neto, 2004).

Castello conheceu Argentina, sua futura esposa (filha do coronel Arthur Vianna) num baile, em Belo Horizonte, no ano de 1919. Eles trocaram cartas por algum tempo e, quando Castello acabou sua formação no Rio de Janeiro e entrou para o 12º Regimento de Infantaria, em Belo Horizonte, começaram o namoro (1921). Quando foi promovido a segundo tenente, pediu a mão de Argentina em casamento. O pai dela exigiu que Castello fizesse um exame médico para permitir o enlace, suspeitava que a aparência física de Castello e sua magreza fossem sintoma de alguma doença. Apesar de humilhado, Castello fez tal exame e, em fevereiro de 1922, casou-se com Argentina (Neto, 2004, p. 52-61).

O livro remonta quase todos os importantes movimentos políticos do século XX, a influência e o protagonismo dos membros das Forças Armadas e de Castello diante destas. Destacam-se, nesse sentido, o envolvimento de antigos colegas de Castello em diversas conspirações, como a que objetivava derrubar Epiácio Pessoa, Arthur Bernardes e o Forte de Copacabana. Juarez Távora, Eduardo Gomes e Siqueira Campos, entre outros, eram movidos pela ideia de que os militares teriam a missão de serem os guardiões das instituições nacionais, sendo os civis corruptos e movidos por interesses pessoais. Os militares seriam os “salvadores” da pátria, discurso que atravessou o século XX e redundou no golpe de 1964 (Neto, 2004, p. 67-78).

Castello não apoiava a atitude dos colegas e a rebelião desencadeada por eles, sendo acusado de carreirista, legalista e medroso. Já por parte do governo, foi promovido e elogiado por sua convicção não revolucionária. Com essa postura, obediente aos poderes constituídos, conseguiu queimar etapas na hierarquia militar e foi aprovado, muito antes que seus colegas, para a Escola de Oficiais, no Rio de Janeiro, voltada para o estudo de estratégias e doutrinas militares (Neto, 2004).

Em 1924, quando a Coluna Prestes estourou, Castello foi chamado para ser o chefe da missão, a fim de encontrá-los e reprimi-los. Teria, portanto, de combater os seus antigos colegas do Realengo. Mesmo com o insucesso da incumbência, foi promovido a capitão em 1928. Em 1929, entrou para a Escola de Estado-Maior, que atribuía grande prestígio aos militares. Novamente, com a Revolução de 1930, Castello se colocou ao lado dos legalistas (Neto, 2004, p. 79-90).

Em 1933, passou a assinar uma coluna no jornal Gazeta do Rio, com o pseudônimo de Coronel Y. Moralista e contra o mi-

litar-político, pois achava que os militares que entravam para a política deveriam largar as armas. Eram indiretas e recados à atuação de muitos de seus colegas que participavam do governo de Getúlio Vargas. Além disso, condenava a indisciplina no Exército e os ânimos exaltados dos soldados frente à Aliança Nacional Libertadora (ANL) e à Ação Integralista Brasileira (AIB). Depois da Intentona Comunista de 1935, passou a fazer parte da oposição ferrenha aos comunistas, demonstrando também simpatia à AIB, a Plínio Salgado e ao cunhado integralista Hélio Vianna (Neto, 2004, p. 91-100).

De 1936 a 1938, esteve em Paris para estudar na Escola Superior de Guerra Francesa. Em 1943, Castello foi promovido a tenente-coronel e, em julho de 1944, embarcou para a Itália para lutar na II Guerra Mundial (II GM), ao lado do destacamento norte-americano. Castello perdeu algumas batalhas e foi acusado por alguns colegas, como Floriano Brayner e Amaury Kruehl (seu grande amigo desde o Colégio Militar de Porto Alegre) de ser derrotado devido a sua vaidade e por atropelar ações. Em contrapartida, Castello caiu nas graças de Mascarenhas de Moraes, chefe do Estado-Maior da Força Expedicionária Brasileira (FEB), e também fez amizade com o major norte-americano Vernon Walters, o qual, em 1964, foi sua ponte com os Estados Unidos (Neto, 2004, p. 109-151).

Depois que voltou da II GM, Castello passou a interferir e dar opiniões sobre os caminhos políticos do país. Se antes havia sido um defensor da separação entre política e farda, agora passou a ser um discreto conspirador. Os militares oriundos da FEB, inclusive Castello, entraram na Escola Superior de Guerra e defendiam o alinhamento político, econômico e ideológico com os Estados Unidos. Castello passou a enxergar a ameaça

vermelha por todos os lados e se mostrava um admirador dos artigos de Carlos Lacerda (Neto, 2004).

Castello participou da conspiração que exigia a renúncia de Getúlio Vargas e assinou o Manifesto dos Generais, sendo este seu primeiro posicionamento público contra um governo. Enquanto Lacerda e alguns militares defendiam um golpe para impedir a posse de Juscelino Kubitschek e depois de João Goulart, Castello defendeu a legalidade. Fez um discurso, em 1955, defendendo a democracia e criticando as ditaduras. Tudo que ele condenou nesse discurso acabou implementando no seu governo.

Qual o militar que não tem ouvido, desde jovem tenente, a frase anunciada por doutores, congressistas, banqueiros, comerciantes, industriais e nunca pelo chamado homem do povo: “o Exército precisa tomar conta disso!” [...] Muitos políticos partidários pensam assim como um meio de alcançar o poder e de nele se manterem sem eleições, sem os incômodos da luta ideológica, da crítica e das reações dos adversários. Homens de grandes negócios desejam, simplesmente, um regime de força para ter todas as chamadas facilidades conservadores, a saber: proibição de greves, grupos não controlados, algumas negociações sem fiscalização do Congresso e da imprensa. [...]

As Forças Armadas não podem fazer do Brasil mais uma republiqueta sul-americana, levar a República para a camisa-de-força de um totalitarismo ditatorial. Se adotarmos esse regime, o que entrar pela força só se manterá pela força, e dela só sairá pela força (Neto, 2004, p. 176).

Castello passou a fazer oposição aberta a Henrique Lott (seu desafeto desde os tempos da Escola de Oficiais no Realengo), que havia assumido o Ministério da Guerra. Devido às duras

críticas que fez a Lott, acabou sendo transferido para a Amazônia, como retaliação. Mas ao mesmo tempo, foi promovido a general de 3 estrelas. No meio militar, isso se chama “*cair pra cima*” (Neto, 2004, p. 187-195).

Com aversão a Miguel Arraes e a João Goulart, tornou-se um dos maiores conspiradores e articulistas contra o presidente. Jango, em vez de neutralizar Castello, aprovou sua promoção para Chefe Maior do Exército. Castello era cauteloso e esperou a hora exata para dar o golpe. Recomendava prudência e o discurso da defesa da legalidade para os opositores civis e militares de Jango, negando até o último momento a existência de uma conspiração militar (Neto, 2004).

Castello adquiriu a simpatia e o apoio de latifundiários, políticos e empresários, os quais passou a receber em sua casa para planejar os detalhes do golpe, sempre à paisana. Também buscou adesão externa através de seu amigo Verson Walters, que repassava as informações a Lincoln Gordon. Da mesma forma, conseguiu assinar um acordo, sem a aprovação de Jango, com os Estados Unidos, no qual se previa assistência militar dos EUA ao Brasil em caso de ameaça à paz e à segurança do Brasil (Neto, 2004, p. 217-230).

Castello apenas esperava um pretexto político para deflagrar o golpe, mas sem desviar-se do discurso legalista e da dissimulação de suas ações. A desculpa que faltava chegou, com o comício de Jango em 13 de março e com o discurso do Cabo Anselmo na Associação dos Marinheiros, no dia 25 de março. Anos mais tarde, descobriu-se que Cabo Anselmo era um infiltrado dos militares.

Na noite do dia 31 de março, Olympio Mourão Filho se adiantou e colocou suas tropas na rua, Castello temia que isso

teria colocado tudo a perder. Logo no dia 1º de abril, já começaram as disputas para a liderança do movimento, tanto entre militares como entre civis. Geisel, Costa e Silva e Castello foram para a Escola Maior do Exército e fizeram um ultimato a Jango, exigindo que este abandonasse suas bases populares, fechasse o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e governasse com a ajuda dos militares. Amaury Krueel, apesar de amigo e companheiro de Jango, aderiu ao golpe no dia 31. Na biografia, aparecem vários diálogos, e a tensão daquele momento é narrada de forma detalhada (Neto, 2004, p. 246-254).

O manifesto dos generais do Rio de Janeiro (Castello Branco, Costa e Silva e Décio Escobar) repetiu a ladainha da preservação da democracia como justificativa para o golpe. Castello passou a usar trajes civis para separar suas funções políticas das militares. Conseguiu o apoio de vários líderes civis e militares para assumir a presidência, prometendo a volta da legalidade e da democracia assim que acabasse o mandato que estava cumprindo.

O desentendimento entre os militares apareceu desde os primeiros dias do golpe, principalmente porque Castello buscava o apoio dos políticos do Congresso para ter base para aprovar seus projetos. Também abrigou representantes do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, cujos governadores apoiaram o golpe. Lira Neto enfoca a pressão que a linha-dura passou a fazer em Castello para aumentar as cassações e as punições aos ditos subversivos. Corriam rumores pela imprensa e pelas Forças Armadas que ele não mandava e era capacho da linha-dura (Neto, 2004, p. 255-300).

Com a interferência do Estado na economia, Lacerda se tornou seu opositor e se aproximou da linha-dura. A classe média

e o empresariado sentiram-se apunhalados devido ao aumento de juros e impostos. Os proprietários rurais não gostaram de sua proposta de reforma agrária. As críticas vinham de todos os lados, inclusive dos militares, em claro desrespeito à hierarquia.

As denúncias de tortura começaram a chegar em série e Castello fez vista grossa, negando sua existência: “O Exército não tortura”, teria respondido a Moreira Alves sobre as acusações. Puniu e transferiu vários oficiais da linha-dura, fazendo-os recuar. Também desejava tirar Costa e Silva do caminho, mas este se lançou candidato à presidência antes do período estipulado (Neto, 2004, p. 302-347).

Ao lançar o AI-2, Castello continuou negando o caráter repressor do regime e afirmava que o “Brasil não caíra na ditadura”. Também criou o Serviço Nacional de Informações (SNI), coordenado por Golbery do Couto e Silva, montado sob inspiração da Escola Superior de Guerra (ESG) e lançou o AI-3, no começo de 1966. No final do seu mandato, esqueceu seus pudores democráticos e exigiu a votação de uma Nova Constituição, o qual institucionalizou a ditadura. Além disso, assinou 200 decretos-lei e lançou a Lei de Segurança Nacional, deixando o cenário limpo para a posse de Costa e Silva. Castello morreu em um suspeito acidente aéreo em 1967, num possível atentado da linha-dura (Neto, 2004, p. 350-415).

A BIOGRAFIA E OS USOS DO PASSADO

Humberto de Alencar Castello Branco (1897-1967), marechal do Exército, entrou para história do Brasil como o primeiro presidente militar após a deflagração do golpe civil-militar de 1964, iniciando um período ditatorial que só teria fim em 1985.

Castello construiu, por quase toda a sua vida, uma imagem de democrata e legalista, mas acabou atuando e sendo reconhecido como um golpista e um ditador. Carrega por trás de sua figura um forte maniqueísmo: para os militares e defensores da ditadura civil-militar de 1964, é personificado pelo “bem”, defensor da família, da moral, empenhado para afastar o perigo comunista do Brasil; para os militantes contrários à ditadura, é retratado como “mau”, um ardiloso conspirador, que institucionalizou a ditadura, a repressão e a tortura.

Nesse sentido, como um biógrafo pode construir uma narrativa sobre Castello? Tomando uma posição política, julgando suas ações, ou tentando ser imparcial? Fazendo a crítica das fontes que possui sobre o biografado ou as tomando como “verdade”? O jornalista Lira Neto, biógrafo de Castello Branco, em uma entrevista ao Programa Literato, do Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB) em Fortaleza-CE, no dia 29 de março de 2005, afirma que seu livro *Castello: a marcha para a ditadura* busca fugir dos extremos, não demonizando nem inocentando, mas mostrando-o nas suas inúmeras contradições e nas suas dimensões humanas. A biografia teria sido construída pensando e intercalando essas facetas, sem julgar suas ações e escolhas.

Para Benito Schmidt, uma das principais questões a ser pensada/observada por um biógrafo é “como escrever uma vida evidenciando o seu caráter ao mesmo tempo social e particular? De que maneira dar conta do feixe de relações que determinam as características e ações de todo o indivíduo, sem reduzi-lo a elas?” (Schmidt, 2012, p. 196). Dessa forma, a maneira de (re)construir os momentos mais significativos de uma vida exige do biógrafo uma sensibilidade para não transformá-la em algo determinista e que possa ser explicada apenas por suas

relações pessoais ou somente pelos acontecimentos históricos. Schmidt formula seus textos pensando na produção do historiador, o qual tem uma série de compromissos com a escrita, como o trabalho e a crítica das fontes, até a necessidade de citá-las e de mostrar a partir de quais elementos um texto é construído, rigor metodológico que outros profissionais não têm obrigação de seguir. Jornalistas, literatos ou memorialistas não necessitam ter o mesmo rigor científico e não precisam comprovar a procedência de suas declarações, bem como podem usar a imaginação para completar falhas em sua narrativa.

A imaginação é elemento crucial para compreender o conhecimento histórico, mas a narrativa histórica não pode inventar ou colorir acontecimentos. Existe um limite para o historiador que não está imposto para outros profissionais, como o jornalista. O passado não é propriedade privada do historiador. É possível apreender o passado com outros meios, como a biografia, mas a aprendizagem histórica só pode ser alcançada por intermédio do conhecimento produzido por historiadores. Tanto o conhecimento do contexto histórico, apreendido a partir de pesquisa e/ou revisão de literatura sobre os temas em questão, quanto o rigor metodológico exigido pelos historiadores constituem elementos fundamentais para uma formação histórica capaz de proporcionar uma leitura crítica do passado, o qual é apropriado nessas outras dimensões (jornalismo, cinema, literatura...).

A biografia *Castello: a marcha para a ditadura* é narrada sem o rigor metodológico exigido pela história, porque é escrita em um formato de romance jornalístico. O livro apresenta uma trama bem construída, que vai instigando a curiosidade do leitor para conhecer e acompanhar a vida do biografado. O autor não

nome de seu respectivo par. Em apenas duas delas, com letra caprichada e cheia de curvas. Escreveu o nome de Argentina (Neto, 2004, p. 53).

tem a preocupação metodológica de mostrar de onde retirou suas informações, várias cartas e alguns documentos compõem o texto, mas sem o cuidado de serem citados com frequência. As principais fontes de pesquisa de Lira Neto foram o arquivo pessoal de Castello Branco, sob guarda do Exército, e trezentas entrevistas realizadas com personagens/testemunhos da época, cedidas pelo brasilianista John W. Foster Dulles, o qual escreveu dois livros sobre Castello Branco (lançados em 1979 e 1983). Além disso, utilizou cartas para e da esposa Argentina e um livro de memórias escrito pelo cunhado de Castello, Arthur Vianna (importante membro do Ação Integralista Brasileira na década de 1930). Lira Neto também contou com a ajuda de dois historiadores: Marco Antônio Villa, que realizou a revisão historiográfica do livro; e Jaime Pinsky, que o editou.

Lira Neto afirma, na mesma entrevista citada anteriormente, que não entende essa biografia como romance jornalístico, mas sim como uma obra feita numa linguagem essencialmente jornalística. No entanto, a maneira como a trama é construída segue um formato parecido com o de um romance literário, pois o autor narra diálogos, apreensões psicológicas e detalhes da vida de Castello que dificilmente são/seriam encontrados nas fontes. O trecho abaixo exemplifica essa questão, pois nele o biógrafo narra o baile onde Castello conheceu sua futura esposa Argentina.

Vaidoso de sua farda branca de gala, com todos os vincos impecáveis, Castello dançou como nunca. Faria questão de jamais esquecer aquela noite: guardaria o programa do baile, cuidadosamente, por toda a vida, em meio a seus documentos pessoais. No folheto, entre os números musicais tocados pela orquestra, assinalou todos os que dançara, rabiscando ao lado do título de cada canção o

Lira Neto dá bastante ênfase à relação de Castello com a esposa. Uma das poucas fontes que aparecem com frequência no livro são as cartas trocadas com Argentina. Elas revelam um Castello apaixonado e devotado pela mulher, desde o namoro até a morte desta, em 1963. Argentina tem grande destaque na biografia de Castello, além da bonita história de amor vivida pelos dois, o livro também deixa transparecer a clássica relação patriarcal, em que o homem aparece como provedor da família e como a única voz da relação, não tendo a mulher espaço para divergência ou desobediência. Duas passagens do livro demonstram isso. Numa delas, aparece a frase de Argentina, escrita em sua caderneta: “O triunfo da mulher sobre o marido é ceder” (2004, p. 88); em outra, Castello orienta a esposa a não dar opiniões políticas em relação à disputa eleitoral entre Eduardo Gomes (UDN) e Eurico Gaspar Dutra (PSD).

Peço-lhe discrição e nada de tomar parte em discussões políticas, mesmo telefônicas. Não pense, minha filha, que quero amordaçá-la, ser o seu DIP. Nada disso. [...] Acho que você não deve subordinar-se a uma ditadura minhas, mas também as influências de outros não devem dominá-la. Não veja indelicadeza de minha parte, absolutismo. Eu apenas desejo uma boa posição para você. Nada de vulgarização, nem de você ser conhecida por “política”, “destemida”, etc. (Neto, 2004. p. 158).

Enquanto a relação com a mulher é supervalorizada na biografia de Castello, a convivência com os filhos, netos e outros familiares é pouco enfatizada. Ao pensar Castello em

sua dimensão humana, Lira Neto dá destaque a esses dois homens, o familiar e o militar/político, numa dimensão que não os toma como opostos, mas que se completam e explicam o sujeito como um todo. O biógrafo tem a qualidade de não cair no “paradoxo do sanduíche”, o qual apresenta um pouco da vida do biografado, um pouco de contexto histórico e outro pouco da vida do sujeito. Pelo contrário, consegue pensar o indivíduo Castello junto ao contexto e à sociedade. No entanto, a preferência em destacar a relação pessoal com a esposa em detrimento de outras demonstra uma opção narrativa do autor.

Obviamente, para um personagem que fez parte, direta ou indiretamente, dos principais acontecimentos do Brasil no século XX, distanciá-lo da conjuntura social e diminuir seu protagonismo seria impensado. Assim, Lira Neto explora as transformações na imagem do biografado ao longo de sua vida, as quais têm relação com o contexto político/histórico por ele vivenciado. Inicialmente, o autor esclarece que, desde os primeiros anos de sua vida profissional até o golpe de 1964, Castello construiu uma imagem de legalista, de respeito aos poderes constituídos e à hierarquia. Enquanto boa parte de seus antigos colegas do Colégio Militar se envolviam em questões políticas e em intencionalidades, como a Tenentista, a Coluna Prestes e a Revolução de 1930, Castello aparecia como crítico a esses levantes, defendendo que o lugar dos militares era dentro dos quartéis e que a eles não cabia se envolver com questões políticas. Entre seus lemas, estava “a nação governa, o exército obedece”.

Nesse sentido, como se pode explicar a mudança de postura de Castello Branco: de ferrenho defensor da legalidade e da democracia a um astuto conspirador e ditador? Para o antropólogo Gilberto Velho, os indivíduos podem ser portadores

de projetos diferentes e contraditórios, “os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam por meio de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente” (Velho, 1999, p. 48). Assim, as vivências de Castello e seu contexto podem ter mudado sua percepção sobre a política. Podemos ponderar sobre algumas questões que interferiram nessa mudança: a Guerra Fria e o alinhamento tático do Exército Brasileiro com o norte-americano, bem como sua participação e treinamento na Escola Superior de Guerra, dentro da lógica da guerra defensiva e anticomunista. Lira Neto não busca interpretar ou julgar essa mudança, tenta não tomar uma posição e objetiva narrar os fatos para que os leitores tirem suas conclusões. De certa forma, essa postura acabou revelando, em diversos casos, um Castello simpático ou uma vítima das pressões e circunstâncias, principalmente quando se trata de Castello presidente.

Lira Neto dá bastante ênfase às disputas entre os militares, principalmente após o golpe de 1964. Marca as diferenças entre os dois grupos que disputavam o poder, o dos castelistas (mais moderados) e a linha-dura (mais radical). A falta de coesão e de uma única linha de ação entre os militares levou a uma série de pressões da linha-dura à forma como Castello dirigia seu governo. Nessas disputas, o grupo de Castello aparecia sempre como o mais moderado e que tentava frear as ações dos radicais. Muitas vezes, a biografia apresenta um Castello encurralado e sem saída, e suas ações repressivas aparecem como defensivas. Possivelmente essa narração pode ter seguido esse formato, porque o autor, ao usar como principal fonte o arquivo pessoal de Castello, pode ter tomado aquelas como “verdade” e não ter realizado uma crítica ao lugar de criação

dessas fontes. Por outro lado, o objetivo de não se posicionar pode ter levado a uma escrita mais narrativa dos documentos e menos crítica. Entre os trechos em que o autor se posiciona, suas críticas seguem esse modelo: “Mais uma vez, e como se repetiria anos mais tarde, em 1964, o fantasma do ‘micróbio vermelho’ era utilizado para garrotear a frágil democracia brasileira” (Neto, 2004, p. 100).

Nesse sentido, quando o biógrafo fala da assinatura do AI-1, afirma que Castello “mostrava-se visivelmente constrangido” com o fato (Neto, 2004, p. 266). Em outro momento, quando trata do lançamento do AI-2, repete a afirmação de que Castello estaria “abatido” e “contrafeito” com a assinatura do Ato Institucional (Neto, 2004, p. 346). Mesmo que o autor tenha se utilizado de entrevistas, o que fica um tanto vago no texto, como pode afirmar posição constrangida do biografado frente às suas próprias ações repressivas? Não seria essa uma forma de ficcionalização da história? Ou de tentar manter uma coerência para as atitudes do biografado?

Em outros momentos, a “versão oficial” dos fatos é contraposta com citações de reportagens da época. Como é o caso da prorrogação do mandato de Castello. Este se afirmava contrário a tal proposta, “chegou a ameaçar com uma possível renúncia, caso a medida fosse aprovada no Congresso à sua revelia” (Neto, 2004, p. 295). Logo em seguida, porém, o biógrafo contrapõe essa versão citando uma reportagem do colunista Carlos Castello Branco, em que o jornalista afirma que “vai-se generalizando a impressão de que, se o marechal Castello Branco não pleiteia a prorrogação, a aceita, deixando livres seus amigos para pleiteá-la” (Neto, 2004, p. 296), e afirma que ainda “há os que [...] invocam um quase perverso mani-

queísmo que ornaria a personalidade secreta do presidente” (Neto, 2004, p. 296).

Segundo Lira Neto, umas das perguntas mais constantes que Castello fazia a seus auxiliares era “com que cara vou passar para a História?” (Neto, 2004, p. 288). A preocupação com a imagem parece ser umas das principais inquietações de Castello. Um homem com fama de intelectual, admirador de escritores e artistas, frequentador de teatros e defensor da liberdade de imprensa, talvez ficasse constrangido pelo fato de que seus atos desmentissem a imagem que havia construído.

Dessa forma, Castello se coloca na defensiva quando justifica suas medidas autoritárias: elas teriam o objetivo de limitar as ações da linha-dura. Quando no final de seu mandato, Castello aprovou uma Constituição, lançou duzentas medidas provisórias/decretos e criou a Lei da Imprensa. Aquele Castello preocupado com o caráter legal e minimamente democrático do governo não se sustentava mais. No entanto, justificou, entre seus pares, que o objetivo desses atos seria evitar um mal maior e estabelecer o máximo repressivo que o próximo governo poderia atingir, ou seja, a linha-dura não poderia ultrapassar esse limite. “Castello via-se às voltas com mais uma das tantas contradições em que seu curto e tumultuado governo mergulhara: como o suposto objetivo de limitar os atos de exceção por parte de seu sucessor, ele próprio cuidava de legalizar o arbítrio” (Neto, 2004, p. 395).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficam algumas perguntas, talvez de difícil resposta sobre Castello. O biografado, ao tentar construir a imagem de alguém

que estava sempre defendendo o país de um mal maior, fosse uma suposta intervenção comunista ou o autoritarismo sem freios da linha dura, estaria convencido de que não era um golpista e um ditador? A partir dessa autoimagem, não estaria buscando construir uma representação de si para a história e para o futuro? Não seria a negação do caráter repressor de seu governo uma manipulação de sua imagem de homem público? Seria Castello um intelectual envergonhado de sua vertente autoritária? Se Castello era um sujeito que tinha grande poder entre os círculos civis e militares e um grande articulista, será que ele não teria poder de escanteiar a linha-dura? Enfim, entre a cuidadosa autoimagem construída por Castello e suas ações, existe uma distância intransponível, aquele Castello que fez sua formação dentro das margens legalistas não mantém os mesmos princípios e a mesma linha da atuação após sua passagem pela Segunda Guerra Mundial e seu alinhamento ideológico aos EUA.

Na biografia examinada, é possível visualizar essas duas versões em constante disputa, principalmente a partir da década de 1950: entre um militar que teoricamente respeitava as hierarquias e o resultado das urnas; e aquele que conspirava para deflagrar um golpe militar. De qualquer forma, é necessário salientar que, mesmo visualizando essas contradições, nenhum ditador se entende como tal, sempre buscando amenizar a imagem autoritária construída sobre ele.

Em relação à escrita biográfica de Neto, é possível concluir que o pouco uso das fontes mostra de que lugar o autor escreve, assim como a criação de vários diálogos e as afirmações sobre o caráter psicológico do biografado, narrando alguns sentimentos do sujeito, revela um grau de imaginação e de ficcionalização da história do personagem que acaba impedindo a reflexão

sobre questões importantes para historiadores, que levam em conta o rigor metodológico.

Mesmo visualizando essas ponderações, Castello é retratado como um homem controverso. Com isso, a obra não cai na ilusão biográfica (Bourdieu, 1996) de encarar o sujeito dentro de uma linha única de posições e comportamentos. A vida do biografado é retratada como não linear e imersa em contradições, mostrando que as ações dos sujeitos não seguem uma sequência de coerências, mas se modificam de acordo com o contexto e as experiências vividas.

Retomando Elias, Lira Neto aborda seu biografado envolto na sociedade dos indivíduos, ou seja, consegue incorporar o personagem dentro do contexto histórico em que esteve envolvido, equilibrando a importância de ambos aspectos ao longo de sua narrativa. As ações do indivíduo refletem o mundo político e social em que Castello estava inserido - como um militar conservador ligado à lógica anticomunista e conspiratória da Guerra Fria - sendo produto e produtor desse espectro. À mesma medida que visualizamos o peso do contexto social sobre o indivíduo, a biografia aborda como as ações de Castello interferiram no desenrolar dos acontecimentos políticos que levaram à ditadura civil-militar de 1964. Com isso, percebemos a influência mútua entre indivíduo e sociedade nos acontecimentos marcantes do país, não sendo possível separá-los, ao contrário, só os entendendo em conjunto.

REFERÊNCIAS

BORGES, Vany Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo:

Contexto, 2005. p. 203-233.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 167-182.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. *In*: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 225-249.

LORIGA, Sabina. Ser historiador hoje. **História: debates e tendências**, Passo Fundo, UPF, v. 4, n. 1, jun. 2003.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x**. Da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NETO, Lira. **Castello: a marcha para a ditadura**. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-205.

SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. **História**, São Paulo, v. 33, n. 1, 2014.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CINEMA E HISTÓRIA: RECEPÇÃO E HISTORICIDADE NO FILME SYRIANA (2005)

Daniel Ivori de Matos

APROXIMAÇÃO ENTRE CINEMA E HISTÓRIA PÚBLICA

A História Pública, há anos, tem gerado debates intensos frente à importância da academia em se aproximar da sociedade, tanto na simples divulgação da História ao grande público, como no debate acerca da produção histórica e sua disseminação por outros agentes. No Brasil, a História Pública surgiu em meio à popularização e aos debates acerca das mídias digitais, que facilitaram o acesso ao conhecimento histórico e às fontes históricas. Temos acesso às mais variadas linguagens e a inúmeros arquivos, fotografias e vídeos digitalizados, bem como outros documentos já nativos digitais.

Através dessa praticidade digital, houve maior disseminação do conhecimento histórico, em muitos casos por outros agentes, intensificando a problemática da História Pública frente à necessidade de aproximação com o grande público e também com outras formas de produção e disseminação da história.

Pelo menos desde a emergência das mídias, inúmeros escritores, jornalistas, cineastas, artistas e outros agentes têm enformado e difundido o verbo, o som e a imagem do passado para audiências não acadêmicas. Com o aguçamento das demandas sociais por história e memória, a disseminação de recursos tecnológicos e, por fim, a popularização da internet, as formas adquiridas pelo chamado “espírito público da História” se multiplicaram, pouco ou nada dependendo da instituição de um campo formalizado de debates (Santhiago, 2016, p. 24).

Devemos, portanto, ter em mente que, na atualidade, há diversos agentes e inúmeras linguagens difundindo a história, em muitos casos distantes da academia. Assim devemos aprimorar práticas de pesquisa a fim de compreender como esses agentes/linguagens produzem e divulgam a história ao público. Destarte, apresentamos uma abordagem frente às relações entre o Cinema e a História, focando especificamente na recepção da narrativa fílmica através das críticas cinematográficas.

Destaca-se que a abordagem da recepção cinematográfica teve um longo percurso, pois os filmes passaram diferentes estágios de análise. Na primeira metade do século XX, alguns dos trabalhos de destaque, os quais refletiram a importância do cinema frente à sociedade, foram: *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*, de Siegfried Kracauer, publicado em 1947; e o livro do cineasta russo Sergei Eisenstein, *O sentido do filme*, de 1942. As relações entre o Cinema e a História começaram a ter destaque nos anos de 1970, com as pesquisas de Marc Ferro, Pierre Sorlin e Michèle Lagny, os quais aprofundaram os debates, circundando entre seus usos e sua utilização como forma de escrita da História. Apesar desses

esforços, de modo geral e por muitos anos, as relações entre Cinema e História se resumiram a travar uma “batalha” com as fontes escritas, por vezes, limitando-se à comparação, assim criticando e repudiando o registro fílmico, exigindo que este fosse uma exemplificação da história escrita.

Em muitos casos, optava-se por um foco excessivo nas questões da própria imagem – como Pierre Sorlin e seus estudos envolvendo a semiótica –, das representações e do que estas significavam, centralizando no que o filme “quis dizer”, no enquadramento, nas cenas/sequências, no que era levado para a tela segundo os objetivos do diretor e dos roteiristas, etc. Evidentemente, são questões pertinentes que merecem ser exploradas, mas não são suficientes. Sobretudo, não cabe aqui uma discussão mais densa sobre essas questões, mas sim realizar questionamentos e trazer ferramentas teórico-metodológicas que consideramos importantes, a fim de notar a recepção e a historicidade de um filme, e não apenas as questões técnicas e de produção.

A obra *Canibalismos dos fracos: cinema e história do Brasil*, do historiador Alcides Freire Ramos, buscou responder a esses anseios ao tratar o cinema como fonte para a História, para além da análise fílmica (estrutural) – ainda muito presente nos programas de pós-graduação em História. Nota-se, no trabalho de Ramos, um esforço em apresentar a historicidade de *Os Inconfidentes* (1972), considerando-se a sua recepção a partir da análise da crítica especializada e acadêmica, a fim de perceber não apenas um projeto do diretor ou uma análise do que o filme

quis “dizer”. O autor busca perceber como o filme foi recepcionado em determinado momento e, por fim, o seu valor artístico.

Tais reflexões nos conduzem a procurar meios para compreender como os filmes são recepcionados, o que nos remete aos estudos sobre a Estética da Recepção, que surgiu na década de 1960, na Alemanha, em específico com o teórico Hans Robert Jauss. Para este autor, o importante na análise é compreender a dimensão histórica de uma obra, ou seja, a recepção e o efeito que esta causa, analisando os diferentes sentidos que lhe são atribuídos em diferentes momentos históricos. Para tal, opera através de dois conceitos chave: *horizonte de expectativa* e *experiência estética*. O primeiro se refere à compreensão anterior ao contato do leitor com a obra, ou seja, ao conjunto de conhecimentos que precedem a *experiência estética*, entendendo-se que esse *horizonte* é compartilhado pelo autor, já que coloca o leitor na estrutura formal do texto. O segundo, por sua vez, trata do efetivo encontro entre obra e receptor. Sob esse prisma, a Estética da Recepção visa identificar como, em determinado contexto histórico, uma obra foi compreendida, quais significados/sentidos lhes foram atribuídos, verificando os fatores e as condições históricos conduziram a assimilação feita por seu receptor (Rocha, 1996 *apud* Ramos, 2012).

As possibilidades de pesquisa que relacionam o cinema, a recepção e o conhecimento histórico são diversas e possibilitam uma abordagem teórico-metodologia riquíssima para os atuais desafios no campo da História Pública, já que nos possibilitam refletir acerca do conhecimento histórico que é produzido fora do universo acadêmico – cineastas e críticos de cinema – e consumido pelo público de forma massiva. Devemos, é claro, ressaltar que há distinções entre os filmes que buscam

enaltecer uma visão histórica e aos filmes que se propõem a tecer uma histórica crítica. De tal modo, nosso objetivo neste artigo é analisar a recepção de *Syriana* através das críticas cinematográficas nos Estados Unidos, dando ênfase aos elementos destacados nelas, a fim de apresentar a historicidade do filme.

SYRIANA: A NOTA DISSONANTE EM HOLLYWOOD

O termo que dá título ao filme, *Syriana*, é utilizado por Washington D.C. sobre uma possível reorganização do Oriente Médio que, num *horizonte de expectativas* após o 11 de Setembro, era um tema que havia sido pouco explorado em Hollywood, a não ser por produtoras independentes e/ou do exterior. Ressalta-se que um dos principais motivos que circundam as explicações das investidas dos EUA no Oriente Médio, além da explicação oficial da política antiterrorista, se referia a teorias sobre as reservas petrolíferas da região, o que, no apelo do drama dos atentados, foi deixado à margem, e que é o eixo norteador de *Syriana* para sua interpretação frente ao momento histórico tratado.

Syriana foi lançado em 23 de novembro de 2005, arrecadou cerca de 93 milhões de dólares, tendo bastante repercussão, e conseqüentemente recebeu um grande número de críticas em vários jornais e revistas dos EUA.¹ As críticas ao filme foram variadas, com posicionamentos políticos diversos, mas muitos

1 | Somam-se mais de quarenta críticas, sendo selecionadas aquelas que apresentam questões pertinentes à problemática deste artigo, oriundas de jornais de grande circulação no território estadunidense.

pontos em comum foram exaltados pela crítica, principalmente sobre a complexidade do roteiro e a retomada do cinema de cunho político em Hollywood.

Claudia Puig, do *USA Today*, em seu texto “*Syriana explodes on the screen*”, é favorável à crítica proposta pela produção e sua abordagem complexa:

Gaghan supõe que seu público é inteligente o suficiente para acompanhar sua turnê explosiva pela petropolítica global. O resultado é instigante e inquietante, emocionalmente envolvente e intelectualmente estimulante. Gaghan nos sacode e nos conduz a questionar as políticas mundiais – sem predicar ou simplificar as complexas realidades econômicas e políticas. Precisamos de mais filmes como este (Puig, 2005, s.p.).

Nota-se aqui um bom exemplo da aproximação de *Syriana* com o momento vivido pelo país e pelo vazio de abordagens críticas do cinema, pois não conduz suas reflexões de maneira a trazer simples colocações ou mesmo não tocar na temática terrorista, indo além do *horizonte de expectativas* do espectador – envolto em filmes escapistas e alegorias maniqueístas. Como Puig afirmou, “Gaghan nos sacode”, a produção conduz o espectador a refletir acerca de temas complexos, num esforço de apresentar o cenário da política externa estadunidense, que consequentemente se reflete na política interna, de repressão dos direitos individuais, bastante intensa durante o primeiro mandato de Bush filho.

Em “*And Justice for Oil*” – um trocadilho com “*And Justice for All*”, trecho final do *Juramento à Bandeira (Pledge of Allegiance to the Flag)* –, Lou Lumenick, do *The New York Post*, inicialmente exalta *Syriana* como uma produção ambiciosa e com perguntas

difíceis, bem como o exalta frente ao cenário cinematográfico do período:

O público vai ter que prestar muita atenção (e possivelmente assisti-lo novamente) nesta história repleta de detalhes, suficientes para encher uma minissérie de seis horas. Este filme é para calar aqueles que se queixam dos filmes bobos de Hollywood. [...] Embora as tendências de esquerda do filme sejam muito claras, não pretende nos convencer – pelo contrário, Gaghan não tem a pretensão de ter as respostas para as complexas questões que expõe (Lumenick, 2005).

Torna-se interessante a paronímia do título do artigo de Lumenick, que, na tradução literal, seria “petróleo para todos”. Mesmo que sutil, a crítica como um todo percorre a linha de pensamento no qual o estilo de vida – e por que não a própria liberdade e democracia – dos EUA está profundamente relacionado aos recursos naturais, especialmente ao petróleo e ao gás natural.

Kenneth Turan, do *Los Angeles Times*, ressalta a estrutura narrativa de *Syriana* e sua complexidade, sendo tão confusa quanto envolvente, e ao deixar o espectador um passo atrás, é o que garante a sensação de veracidade da tese proposta por *Syriana* ou, como Turan (2005) expõe, “de como os EUA atua[m] para proteger os seus interesses, de como tentamos e fazemos o mundo dançar a nossa música”.

Essa reflexão ocorre num contexto em que assuntos referentes ao terrorismo e ao Oriente Médio são delicados, com acréscimo das conturbadas investidas do governo George W. Bush no Afeganistão e, principalmente, na impopular guerra no Iraque – que já era comparada ao Vietnã. A produção e o

motivo psicológico do filme – lançando-os para o mundo do dinheiro, da política e do poder como uma maneira de fugir da infelicidade (2005, s.p.).

lançamento de *Syriana* se deram entre as eleições e o primeiro ano do segundo mandato de Bush. Na disputa com John Kerry, Bush venceu com margem superior a 50%, pois usou como tática buscar os votos do eleitorado conservador, com base em sua política antiterrorista.

O crítico Anthony Oliver Scott, do *The New York Times*, em seu artigo “*Clooney and a maze of collusion*”, faz elogios a *Syriana* como um dos melhores *thrillers* geopolíticos em um longo período, com as apresentações gerais sobre o diretor e a abordagem do filme, mas alerta que:

Embora *Syriana* seja expressamente uma obra de ficção, sem dúvida, será submetida a uma série de verificações dos fatos, e sua visão escura e conspiradora do presente e do passado recente provavelmente será desafiada, seja porque é demasiada complicada ou porque não é complicada o suficiente (2005, s.p.).

De modo geral, o crítico é favorável à produção, já de antemão indicando que se trata de um filme complexo, mas importante, com outra interpretação sobre a realidade atual dos EUA. Scott destacou que muito do que o filme quer dizer está nos personagens:

Estes cinco personagens – Bob, Wasim, Príncipe Nasir, Bennett e Bryan – são uma espécie de herói composto, embora seu heroísmo, coletivo e individual, seja altamente ambíguo. Nenhum deles possui a consciência limpa ou um motivo específico, e nenhum deles conquista a simpatia do público. A ganância e a ambição, por vezes, coincidem com idealismo, a ganância com tons de honestidade. Todos os cinco são afetados por problemas familiares – as decepções mútuas entre pais e filhos são o principal

Para o crítico, a composição dos personagens assume o formato de anti-heróis, já que não firma concepções genuinamente altruístas. Separados, eles apresentam diferentes perfis, mas compactados, poderiam ser compreendidos como um sentimento mútuo que move necessidades básicas. Sobretudo, trata-se de muitos personagens, diferentemente do que o público está acostumado; por vezes, uma figura que possa assimilar referências específicas.

Na apreciação da crítica de Scott, vê-se que *Syriana* se distancia dos enredos comuns, muito diferente da linha que vinha sendo empregada nos filmes recentes, como o heroísmo dos filmes de guerra, o silenciamento/escapismo ou o tratamento das vítimas dos atentados de 11 de Setembro. Trata-se, portanto, de um distanciamento das noções comuns, uma abordagem mais “realista”. No entanto, algo não destacado por Scott é que, por mais que o diretor saia desse lugar comum, faz uso de atores famosos como um artifício de conexão com o público.

Jack Mathews, do *Daily News of New York* – como todos os críticos analisados –, dedicou grande parte de sua crítica a tratar da complexidade de *Syriana*:

Política externa e nossas várias intrigas no Oriente Médio. Também seria bom se eu pudesse explicar $E=mc^2$. Tanto o enredo de *Syriana* como a famosa teoria de Einstein são igualmente incompreensíveis na primeira – ou terceira – visualização. A presença de George Clooney, Matt Damon e outros bons atores nos auxilia na sensação de ignorância ao longo do desenvolvimento do fil-

me. E, ao final, quando você pensa sobre isso por alguns dias, não batem. Na verdade, o filme é um dos *thrillers* políticos mais inteligentes e ambiciosos em anos. Mas se você encontrar um filme mais difícil de acompanhar este ano será em mandarim e sem legendas (Mathews, 2005, s.p.).

Apesar da ironia e metáfora exagerada, Mathews apresenta indícios do cenário filmico, no qual *thrillers* políticos não estavam em alta e grande parte das produções não eram objetivas, senão escapistas, sobre política ou terrorismo. Destaca-se que o lançamento de *Syriana* foi em dezembro de 2005, no fim do primeiro ano da reeleição de George W. Bush, quando houve queda da popularidade do presidente – a lembrar seu desdém para com o furacão Katrina – e desgaste do discurso da expansão dos ideais estadunidenses de liberdade e democracia, naquele momento, no impopular conflito no Iraque, com os escândalos envolvendo soldados, noticiados pela mídia em geral, de que teriam torturado supostos terroristas, presos sob o *ato patriótico* na Baía de Guantánamo. Assim, após analisar as diferentes camadas do enredo de *Syriana*, Mathews (2005) faz sua apreciação do visual do personagem de George Clooney e uma sutil crítica ao vice-presidente dos EUA:

Clooney, por razões que você deveria perguntar a Charlize Theron, ganhou 15 quilos para seu papel e mostra seu novo intestino em uma cena em que Barnes está em seu próprio sangue depois de ser torturado. (Se Dick Cheney assistir ao filme, eu me pergunto se ele concordará que arrancar as unhas de um prisioneiro garantirá uma isenção da CIA.) (2005, s.p.).

A menção de Mathews a Dick Cheney é uma consequência direta da reflexão proposta pela cena de tortura: a de remeter

aos abusos da legislação antiterrorista. Tais elementos contribuíram para o surgimento de uma série de produções hollywoodianas críticas e com roteiros abordando temas tabus, como veremos em filmes como *A Situação* (*Rendition*, 2007) e *Rede de Mentiras* (*Body of Lies*, 2008). Este filme, com outro ator ganhando peso e também com uma cena de tortura, soma-se ainda a franquias de terror/horror, como *Jogos Mortais* e *O Albergue*.

Já a menção de Mathews ao visual adquirido por Barnes foi citado por diversos críticos como um mergulho no personagem – Charlize Theron havia feito algo ainda mais radical no filme *Monster* (2003). A cena de tortura teve suas consequências para Clooney, após cerca de vinte *takes* sem dublês. Como consequência dos golpes, sofreu uma lesão na coluna vertebral e passou a ter crises de enxaqueca, tendo declarado que chegou a considerar o suicídio, enquanto ainda estava no hospital (Thr Staff, 2011).

Ademais, parte da complexidade da trama de *Syriana* se deve, além da intenção do roteiro, à dificuldade em tratar de tantos temas que dão impulso à produção, como o personagem de Clooney, que foi vagamente inspirado no ex-agente da CIA Robert Baers, também autor do livro que inspirou o longa *See no Evil* (2002), que revelou diversas artimanhas utilizadas pelo governo Bush para a realização das investidas no Afeganistão e no Iraque. Além dos temas que foram transferidos ao personagem, com base na vida real do ex-agente, outros elementos deram conta de acentuar o seu peso na trama.

Claramente o personagem de Clooney chamou mais atenção, tendo em conta que ganhou um Oscar e um Globo de Ouro como melhor ator coadjuvante, tido como o ponto emocional do filme. Muitos críticos elogiaram sua performance. Desson

Thonson, do *The Washington Post*, escreveu acerca dos elementos que envolvem o personagem Bob Barnes:

O que está acontecendo com o mundo dele? Parece que a CIA não precisa mais de agentes experientes como Bob – aqueles que conhecem o terreno cultural. Hoje em dia, tudo se resume ao reconhecimento por satélites e a mísseis teleguiados. O que o torna um soldado obsoleto, ainda lutando para pagar as contas da faculdade de seu filho? Estas são questões urgentes para Bob, mas em *Syriana* é apenas uma pequena ondulação em um mundo selvagem. Todos estão presos no fluxo viscoso, lutando contra riscos pessoais, sem se importar com as consequências (Thonson, 2005, s.p.).

Thonson questiona os motivos pelos quais o governo não dá mais importância a agentes que conhecem a cultura do local onde atuam, atribuindo um distanciamento entre o caráter humano e a frieza da política internacional estadunidense. Mas há uma defesa da relevância desses agentes, pois várias são as cenas nas quais o conhecimento de Barnes é aplicado: primeiramente na sequência inicial, na qual ele vende os mísseis aos irmãos do partido xiita; depois no debate com seus superiores sobre o controle dos Aiatolás no Irã; e na sequência em Beirute, no Líbano, em que ele conversa em árabe com Said Hashimi, líder espiritual do Hezbollah. Esse é um personagem que busca a redenção, uma metáfora visual, pois Bob, que serviu por anos a sua nação, descobre ser apenas um peão num imenso tabuleiro de xadrez e que suas virtudes e sua devoção foram usadas para fins dos quais jamais terá conhecimento. *Grosso modo*, uma metáfora para o espectador sobre a cegueira patriótica dos primeiros anos pós-11 de Setembro, que minou diversos outros elementos que compõem a política externa dos EUA. Um

desses elementos é central no enredo de *Syriana*, ponto que foi tratado por Robert Ebert (2005):

Syriana é um filme infinitamente fascinante sobre petróleo e dinheiro, EUA e China, comerciantes e espiões, Países do Golfo e estado do Texas, reforma e vingança, corrupção e traição. Suas histórias interligadas conduzem a um fato: há menos petróleo do que o mundo necessita e isso tornará algumas pessoas ricas e outras morrerão. O filme parece tomar partido, recua um passo e avança novamente. [...] O enredo do filme é tão complexo que não deveríamos supor que o compreenderíamos, mas que seríamos envolvidos por ele. Uma vez que nenhum dos personagens entende todo o quadro, por que precisaríamos? Se o filme vai e volta entre os bons e os maus, nós seríamos os bons, é claro. Ou se fosse uma crítica à política estadunidense, poderíamos ser os vilões. Mas e se todo mundo é um cara mau, por que os mocinhos não usariam terno para jogar este jogo?

A reflexão de Ebert aponta para a visão global que *Syriana* apresenta, assumindo um posicionamento contrário ao governo e, ao mesmo tempo, mostrando que todos possuem uma parcela de culpa, pois não existem heróis. Ainda destaca a complexidade que o filme apresenta, ou seja, de que o público terá dificuldades em compreendê-lo por completo. Tendo em conta que o filme foi lançado num momento de crescente crítica à administração de George W. Bush, crises em diversos aspectos, tanto na política interna como na externa, a produção conduz a crítica ao momento vivido pelo país, principalmente no papel exercido em outros países, nesse caso, sobre os recursos naturais e as motivações/justificativas para tal, num plano próximo – a guerra no Iraque. Desse modo, uma das formas de compor

essa crítica política é a complexidade das relações dos diferentes eixos do enredo do filme, como citado por Ebert (2005):

Syriana é um filme que sugere que o Congresso pode realizar audiências intermináveis sobre os lucros das empresas de petróleo e nunca descobrir a resposta, porque a verdadeira história é tão labiríntica que ninguém – nem os executivos das companhias de petróleo, nem os príncipes árabes, nem os espiões da CIA, nem os comerciantes em Genebra, compreendem todo o cenário.

Na perspectiva de Ebert, esse trecho sugere que o filme aborda o cenário como um emaranhado de relações políticas e econômicas complexas, o qual ninguém visualiza completamente. Deve-se ter em conta que, em maior ou menor grau, o *horizonte de expectativas* do diretor e dos espectadores é compartilhado e isso é um elemento chave na constituição do filme. Contudo, o significado de uma obra, ou melhor do filme, não é estático, pois se modifica com o processo histórico. Em seu lançamento, o enredo de *Syriana* foi tido como complexo. Pode-se notar, segundo alguns críticos, que naquele momento se rompeu com o efeito da *Guerra ao Terror*, por abordar temas políticos delicados. Contudo, o próprio terrorismo foi utilizado como elemento principal da crítica política de *Syriana* e quase não foi exaltado pela crítica.

Ademais, é perceptível como a escrita do roteiro de *Syriana* vem não apenas de outras experiências de Stephen Gaghan, mas também dos eventos que estavam em desenvolvimento no período de sua elaboração, principalmente da intervenção dos EUA no Iraque. Isso pode ser observado na crítica de Lisa Kennedy, do *Denver Post*, que expôs, a partir de uma fala de Stephen

Gaghan, que *Traffic* (2000) o influenciou muito – no qual foi roteirista –, na direção/roteiro de *Syriana*, o que pode ser notado principalmente na construção narrativa, e em outros pontos de sua visão sobre o recente cenário político pós-11 de Setembro:

Gaghan disse que aprendeu muito a partir de *Traffic*, mas que a experiência o incitou a fazer outras coisas. E após os atentados de 11/09, se sentiu menos inclinado a deixar seus personagens – ou o público – à vontade. “Houve um sentimentalismo que orientou *Traffic*, que eu acho não se justificar hoje em dia, não na sequência do 11/09 e a resposta dos EUA”, disse ele. “Na era de Abu Ghraib [prisão iraquiana], na época de usar *gulags* [campos de trabalho forçados soviéticos], Solzhenitsyn [romancista, dramaturgo e historiador russo] escreveu a respeito de fazer uma espécie de tortura extralegal”. Por mais difícil que pareça, *Syriana* não é uma polêmica. Mas, embora muitas vezes apareçam incógnitas desconfortantes, uma coisa permanece clara: Gaghan acredita que nosso vício em petróleo estrangeiro nos torna vulneráveis não apenas aos terroristas, mas a algo ainda mais corrosivo para uma nação livre: a corrupção (Kennedy, 2005, s.p.).

A partir da crítica, é possível notar a perspectiva do diretor de *Syriana* frente ao cenário cinematográfico estadunidense e a postura do governo perante o evento – debates em âmbito das relações internacionais, a problematização da “paz mundial”, a ofensiva contra o Afeganistão, que supostamente estaria apoiando grupos terroristas islâmicos, e, por conseguinte, as investidas e acusações contra o Iraque, sem o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e com frágeis argumentos. Não à toa, Gaghan citou as antigas *Gulags* da União Soviética (URSS), em que pessoas contrárias ao governo eram colocadas em trabalho forçado. Nos EUA, sobre o Iraque, houve apoio de

instituições favoráveis à postura conservadora do governo naquele momento, como se observa na fala de Stephen Gaghan, citada na crítica de Lisa Kennedy:

“O pessoal da American Enterprise aparentemente saiu, o que foi perfeito”, disse ele, referindo-se ao American Enterprise Institute, um grupo de pesquisa baseado em Washington. “É exatamente o que aconteceu com o Iraque. Eles não querem ouvir as más notícias. Eles não têm ideia do que está acontecendo” (Kennedy, 2005, s.p.).

Pode-se notar indícios do posicionamento de Gaghan quanto à situação política estadunidense e seu objetivo com *Syriana*, ou seja, apresentar as diferentes facetas políticas e econômicas dos EUA no exterior. Não por acaso, o diretor citou uma instituição associada à posição conservadora do governo. Esse cenário se completa com os vários discursos maniqueístas na voz do ex-presidente George W. Bush, que se referiam à luta entre o “bem” e o “mal”. Todos esses elementos encontram sua parcela de crítica em *Syriana* e em sua interpretação do processo histórico das relações dos EUA com o Oriente Médio.

Os temas de *Syriana* são muitos, e muitos críticos focaram seus comentários acerca de um ou outro, dando uma visão geral do que o filme aborda. Matt Pais, do *Chicago Tribune*, enfatiza o enfoque dado pelo enredo de *Syriana* à política externa dos EUA aplicada ao Oriente Médio.

Uma denúncia alarmante da disputa global por petróleo, *Syriana* mistura vinhetas de políticos estadunidenses com a realeza do Oriente Médio, como uma sopa de comentários sociais. Ao contrário de *Havoc*, [filme com abordagem semelhante a *Traffic*] ele [Gaghan] se recusa a estereotipar os

estrangeiros e, em vez disso, conduz um olhar severo acerca das relações internacionais dos EUA (Pais, 2005, s.p.).

Matt Pais cita o filme *Havoc*, lançado poucos meses antes de *Syriana*, para mostrar a abordagem diferenciada de Gaghan em seu filme, mas isso se explica porque o roteiro de *Havoc* começou a ser escrito em 1994 por Jessica Kaplan, em outro contexto histórico.

A grande maioria dos críticos exaltou o valor artístico de *Syriana* por retomar os filmes de teor político, principalmente verificando as referências posteriores quando do comentário sobre outros filmes. De certo modo, é perceptível que a própria crítica estava ainda sob a áurea dos discursos patrióticos e antiterroristas. A Guerra do Iraque mostrava seu desgaste, mas, no cinema, cresceu cada vez mais, pois a força do *11 de Setembro* e a ideia do terror(ismo) ligado a ele ainda tinham grande efeito. Os críticos questionaram as densas e complexas políticas internacionais dos EUA e exaltaram esses aspectos em *Syriana*, mas não se posicionaram frente à luta contra o terrorismo. Isso evidencia o que Jauss chamou de *mudanças de horizontes*, observado pela *distância estética*, já que *Syriana* apresentou a conscientização (Pais, 2005) de uma nova abordagem frente ao cenário “recatado” de Hollywood.

Vários elementos foram ressaltados pela crítica especializada estadunidense, citando os filmes sobre o caso Watergate, ou seja, nota-se a exaltação de *Syriana* como uma produção que retomou discussões sobre o cenário político. Sobretudo, muito se destacou que esse cinema crítico somente veio a partir de 2007, tal como destacou Robert Cettl (2009, p. 15): “A onda subsequente de filmes terroristas a partir de 2007 anulou todas

as preocupações anteriores com uma precisão clara e cirúrgica”. E cita: “Charlie Wilson’s War [2007] redefiniu a Guerra Fria e preparou o terreno para o terrorismo que se seguiu – agora claramente enraizado no Oriente Médio” (CETTL, 2009, p. 15). Interessante notar que essa aproximação do Oriente Médio e o terrorismo com a Guerra Fria está presente em *Syriana*.

Syriana foi elogiado em muitos aspectos pela crítica cinematográfica e obteve boa repercussão em meio ao público – se tomarmos por base a arrecadação mundial do filme, com cerca de 93 milhões de dólares. *Syriana* explora temas para além das representações de um súbito ataque de terroristas islâmicos, dominados por seu ódio aos ideais de liberdade e democracia da maior potência do planeta. É singular, porque se distanciou das convenções e representações “heroicas” do povo estadunidense em meio ao drama, evento causado por um eventual “choque de civilizações”. Sobretudo, *Syriana* é um fruto desse momento histórico, pois incorporou elementos presentes na implementação da *Doutrina Bush*, que faziam parte do horizonte dos espectadores.

Para a crítica cinematográfica, *Syriana* apresenta-se como uma redefinição e revalorização dos filmes de cunho político. Para o grande público, a julgar pela arrecadação da bilheteria, teve grande respaldo – cerca de 50 milhões de dólares nos cinemas dos EUA e mais de 93 milhões ao redor do globo (Syriana, 2005). Para Hollywood, não é uma boa arrecadação, mas se pensar que filmes *blockbusters* com abordagens diretas sobre o terrorismo e com uma narrativa densa no contexto pós-11 Setembro, em que nem mesmo produções clichês e romantizadas sobre temas próximos tiveram grande destaque, pode-se dizer que o problema é mais profundo.

A exaltação do filme como uma retomada da abordagem política se projeta nessa ansiedade por produções com teor crítico, e a reflexão histórica proposta por *Syriana* foi interpretada como complexa e de difícil assimilação pelos críticos. De todo modo, notamos indícios de que *Syriana* rompeu com as expectativas de seu público, apresentando temas que estavam em voga, devido ao silêncio e estranhamento causado pelos atentados de 11 de setembro, pois as grandes produções hollywoodianas ainda estavam se entregando a críticas sutis, desviando ou criando alegorias. *Syriana* é definitivamente mais direto e objetivo, mesmo que não apresente respostas, lança diferentes perspectivas sobre outras interpretações, para além do marco e da luta contra um inimigo ameaçador vindo do Oriente Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao caso de filmes que buscam uma reflexão histórica, tal como *Syriana*, é notável como esse exercício histórico foi apreciado pelos críticos de cinema, que quase em unanimidade exaltaram o esforço do diretor Stephen Gaghan. De modo geral, é como se *Syriana* constituísse uma contra-análise do terrorismo, que figurou no imaginário do estadunidense como principal inimigo da democracia e da liberdade e, nessa fundação e disseminação do terror, como algo a ser combatido e exterminado. Mesmo com um roteiro mais denso que o comum para uma produção de grandes recursos, *Syriana* conseguiu expor visualmente diversos temas complexos que cercam as relações entre Oriente e Ocidente.

É perceptível a importância da utilização das críticas cinematográficas na análise de uma obra fílmica, a fim de observar elementos que fogem à análise da obra em si, ao objetivo dos seus realizadores ou apenas ao contexto histórico em que se insere. Abre-se a possibilidade de notar como a obra se aproximou de seu público, em que grau as provocações surtiram efeito. Ademais, no que concerne às relações frente ao Cinema e à História Pública, podem-se destacar as críticas cinematográficas como um elemento fundamental na apreciação do imaginário social, dos aspectos artísticos ou mesmo dos sentidos históricos e políticos disseminados por um filme.

REFERÊNCIAS

CETTL, Robert. **Terrorism in American Cinema**: an analytical filmography, 1960-2008. Jefferson, N.C.: McFarland & Company, 2009.

EBERT, Robert. *Syriana* Movie Review. **Chicago Sun-Times**, Chicago, 08 Dec. 2005. Disponível em: <http://www.rogerebert.com/reviews/syriana-2005>. Acesso em: 05 set. 2014.

KENNEDY, Lisa. “*Syriana*” uncomfortable, just as director wants it. **The Denver Post**, Denver, 08 Dec. 2005. Disponível em: http://www.denverpost.com/entertainment/ci_3292788. Acesso em: 07 set. 2014.

LIMA, Luis Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LUMENICK, Lou. And Justice for Oil. **The New York Post**, Nova Iorque, 23 Nov. 2005. Disponível em: <http://nypost.com/2005/11/23/and-justice-for-oil/>. Acesso em: 25 ago. 2014.

MATHEWS, Jack. The Sludge Report. **New York Daily News**, Nova Iorque, 23 Nov. 2005. Disponível em: <http://www.nydailynews.com/archives/nydn-features/sludge-report-oil-fueled-thriller-syriana-complex-ambitious-insoluble-oil-tale-thick-intrigue-article-1.592170>. Acesso em: 29 out. 2014.

PAIS, Matt. Fast-Paised review: *Syriana*. **Chicago Tribune**, Chicago, 08 Dec. 2005. Disponível em: <http://www.chicagotribune.com/entertainment/movies/mmx-0501208-movies-review-syriana-pais-story.html>. Acesso em: 01 set. 2014.

PUIG, Claudia. *Syriana* explodes on the screen. **USA Today**, McLean, 22 Nov. 2005. Disponível em: http://usatoday30.usatoday.com/life/movies/reviews/2005-11-22-syriana_x.htm. Acesso em: 28 ago. 2014.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosangela. Terra em transe e *O Rei da Vela*: estética da recepção e historicidade. **Confluenze**, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna, v. 4, n. 2, p. 124-141, 2012.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In*: MAUAD, Ana M.; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCOTT, Anthony Oliver. Clooney and a maze of collusion. **The New York Times**, Nova Iorque, 23 Nov. 2005. Disponível em: <http://movies2.nytimes.com/2005/11/23/movies/23syri.html>. Acesso em: 03 set. 2014.

SYRIANA. **Box Office Mojo**. 2005. Disponível em: <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=syriana.htm>. Acesso em: 05 jul. 2023.

THONSON, Desson. 'Syriana': Slick Take on the Price of Crude. **Washington Post**, Washington, D.C. 09 Dez. 2005. Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/12/08/AR2005120802241.html>. Acesso em: 02 set. 2014.

THR STAFF. George Clooney Considered Suicide After Injury on 'Syriana' Set. **The Hollywood Reporter**, Hollywood, 13 Nov. 2011. Disponível em: <http://www.hollywoodreporter.com/news/george-clooney-descendants-alexander-payne-261009>. Acesso em: 05 jul. 2023.

TURAN, Kenneth. 'Syriana': Provoking Thought on the Fight for Oil. **Los Angeles Times**, Los Angeles, 23 Nov. 2005. Disponível em: [\[toryId=5024435\]\(#\). Acesso em: 07 set. 2014.](http://www.npr.org/templates/story/story.php?s-</p></div><div data-bbox=)

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

PARTE II

JOGOS, PERFORMANCES E APROPRIAÇÕES DO PASSADO

ENSINAR PARA APRENDER: A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA COM O USO DOS JOGOS

Andréa Maria da Silva

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, novas tecnologias para uma aprendizagem fora do eixo sala de aula com aulas expositivas e livro didático estão postas no dia a dia dos(as) professores(as), não que esses recursos sejam extremamente importantes, mas, no contexto escolar, os(as) professores(as) se deparam com novas necessidades.

Problematizar o ensino de História atualmente é poder discutir propostas de inserção de novas metodologias em sala de aula. A utilização de documentos não escritos, músicas, filmes, aulas extraclasse são novas propostas de práticas educativas que buscam oportunizar novos conhecimentos e novas didáticas em sala de aula. O processo de pensar a História por diferentes formatos de aprendizagem se faz necessário para inserir nas aulas momentos de ludicidade. É importante ressaltar que o cotidiano do(a) professor(a) deve ser levado em consideração no que se refere à percepção que o(a) docente tem de suas turmas. Há turmas que se sentem mais à vontade em assistir a um filme do que em interpretar uma música.

Essas questões envolvem a sensibilidade do(a) professor em reconhecer em que medida a aprendizagem do(a) aluno(a) foi realizada. A disciplina História envolve reflexão, criticidade, construção de narrativa de espaço-tempo e ressignificações. Para que haja uma proposta dessas discussões e reflexões, alguns pesquisadores incluíram a utilização de jogos no ensino de suas disciplinas.

Jogo de cartas, tabuleiro, RPG de mesa, entre outros formatos de jogos, já estão inseridos no processo pedagógico de professores e professoras há muito anos, geralmente pedagogas(os) utilizam essa prática durante suas aulas na Educação Infantil. No entanto, o jogo, que é um elemento lúdico e está na rotina da maioria da sociedade, é uma ferramenta importante para ser utilizado em diferentes níveis de escolarização. Nesse sentido, para que haja um envolvimento dessas discussões e reflexões, alguns pesquisadores incluíram a utilização de jogos no ensino de História. Segundo Silva (2020), a partir da década de 1990, iniciaram-se a pesquisa no campo da educação e a inserção dos jogos.

O jogo é um elemento lúdico, capaz de ser realizado em diferentes contextos sociais, a exemplo do jogo de futebol, do dominó, do xadrez, do baralho, do ioiô, das palavras-cruzadas, dentre outros que se fazem presente cotidianamente em nossa cultura. Esses jogos proporcionam formação social de caráter cultural e pedagógico nas relações cotidianas. Huizinga (2010) exemplifica que, em vários acontecimentos ou situações da vida, o jogo se faz presente, como na guerra, na política, na cultura, nas artes e nas instituições jurídicas.

Inicialmente, o presente trabalho versa sobre o que é o jogo, partindo do estudo dos autores Huizinga (2010) e Cail-

lois (2017), quais são suas características e como se dividem; posteriormente é realizada uma abordagem sobre a utilização dos jogos no ensino de História e o estudo de alguns autores da área de jogos e educação; e ao final deste artigo, exponho a minha experiência em construir e apresentar o jogo Fotografia *versus* Descrição numa aula sobre Populismo e Ditadura Militar.

BREVE ABORDAGEM SOBRE JOGOS E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

No contexto pedagógico, o jogo se torna aliado para diferentes práticas do(a) docente. Imagens, símbolos, movimentos, intervenções são partes da estratégia de funcionamento desta atividade. O saber que o jogo propõe visa integrar o conjunto de conhecimentos e fatos históricos que envolvem a disciplina História. Os jogos podem possibilitar uma nova didática, a qual o(a) professor(a) se propõe a apresentar para os(as) alunos(as). Essa proposta de dinâmica é ensinar para aprender. No sentido de que, ao ensinar, o(a) professor(a) propõe aliar uma nova metodologia para o(a) aluno(a) obter um conhecimento a mais através do jogo. E o aprender seria oportunizar assim a assimilação do assunto estudado e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma aprendizagem que teve a intenção de apresentar um novo formato de estudo, que, neste caso, foi a utilização dos jogos. Para Freire (2016), ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é aprender mutuamente entre docentes e discentes.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um

do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Freire, 2016, p. 25-26).

Para Giacomoni (2013, p. 18), “jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento”. Sendo assim, a proposta de apresentar e jogar em sala de aula é uma forma de dizer para os(as) alunos(as) que o(a) professor(a) se preocupa em ensinar e aprender de forma mútua com seus alunos(as), ocasionando, dessa forma, um ensino em diferentes linguagens, tornando o momento da aula dinâmico. Essa proposta também é apontada por psicólogos como uma dinâmica essencial para o estímulo cognitivo em crianças. Segundo Caillois (2017):

Os psicólogos lhes reconhecem um importante papel na história da autoafirmação na criança e na formação de seu caráter. Jogos de força, destreza, de cálculos são exercícios e treino. Tornam o corpo mais vigoroso, mais flexível e mais resistente, a visão mais afiada, o tato mais sutil, o espírito mais metódico ou mais engenhoso. Cada jogo reforça, exacerba, algum poder físico ou intelectual. Pelo viés do prazer e da obstinação, torna fácil o que antes foi difícil ou extenuante (Caillois, 2017, p. 24-25).

A partir da inserção dessa nova forma de construir conhecimento, aliado ao lúdico, os(as) professores(as) podem criar uma nova versão de entendimento dos fatos históricos, perante a utilização de um jogo que se conecte com o que foi aprendido

anteriormente ou esteja em processo de aprendizagem. A intenção do jogo, enquanto método educativo, é o de construir e criar uma aprendizagem lúdica e significativa, problematizando os conteúdos, criando um movimento criativo e reconhecendo o compromisso histórico que envolve a disciplina História.

Para Bittencourt (2011), o ensino de História não pode se limitar ao factual ou apenas transmitir conceitos, e sim empregar outros métodos de ensino significativos.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (Bittencourt, 2011, p. 183).

A utilização dos jogos propõe a possibilidade de que os conhecimentos que foram apreendidos durante as aulas sejam transformados em divertimento. É no momento de jogar que o(a) aluno(a) se conecta com o que foi estudado anteriormente e com a proposta do jogo. Os jogos, portanto, são uma ferramenta que parte do princípio de que o próprio jogar pode potencialmente estimular novos conhecimentos para os(as) alunos(as), estabelecendo uma conexão entre o ensinar e o aprender, promovendo a construção do conhecimento a partir dos jogos. Problematizadores, inovadores, críticos e pensativos, esses jogos trazem consigo elementos pedagógicos para uma nova tendência metodológica, utilizando teoria, criatividade e conflitos mediadores, que são fundamentais para o entendimento do aluno.

Para que haja um apoio a esse formato de aprendizagem e, conseqüentemente, uma maior inserção de alunos(as) em torno dessa abordagem, o Estado deve investir em políticas públicas que acarretem ao(à) professor(a) um campo dinâmico no sentido de promover ações para inserir inovações em suas aulas, sejam elas um curso de formação, uma nova disciplina nos cursos de graduação, entre outras possibilidades. A escola, por sua vez, deve solicitar tais investimentos. A escola é um ambiente de grande interação, um ambiente formador de opiniões que precisa estar em consonância com as novas tecnologias.

A utilização de jogos em sala de aula para o ensino de História tem sido compreendida cada vez mais como um método pedagógico proficuo na medida em que alia o lúdico às tarefas escolares e, dessa forma, consegue promover uma adesão mais entusiasmada dos alunos às práticas de ensino-aprendizagem. Considerando que, invariavelmente, as crianças e jovens já têm por hábito e gosto praticar jogos de outras naturezas, cabe mencionar a evidente proliferação de jogos virtuais, de cartas e tabuleiro com explícitas conotações históricas, que têm se tornado objeto de interesse entre os jovens, muitas deles, podendo ser facilmente encontrados para adquirir em lojas de brinquedos (Flores, 2020, p. 9).

Buscando entender essa proposta, partimos do pensamento do historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945) em seu livro *Homo Ludens* (1938). O autor demonstra que o jogo é uma atividade na qual se encontram a liberdade e a voluntariedade de poder exercê-lo, no entanto, é composto por regras.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente

te consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2010, p. 33).

O sociólogo francês Roger Caillois (1913-1978), que também parte da teoria de Huizinga para entender a formação e o caráter dos jogos na sociedade, expõe, em *Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem* (1958), que os jogos surgem com a ideia de facilidade de movimento, uma liberdade útil. Em seu livro, Caillois (2017) organiza esses jogos em dois polos. O primeiro deles é a *Paidia*, que, em seu trabalho, seriam os jogos de faz de conta, de improvisação e de alegria; e o *Ludus*, que corresponde a jogos em que há esforço, paciência, destreza e engenhosidade (Caillois, 2017, p. 48).

Contudo, mesmo nos casos de jogos de destreza ou de combinação (paciências, quebra-cabeças, palavras cruzadas, etc.), que excluem a intervenção do outro ou que o tornam indesejável, o *ludus* não deixa de cultivar no jogador a esperança de que, na próxima tentativa, consiga avançar para além do ponto em que acaba de fracassar ou obter um número maior de pontos do que aquele que acabava de alcançar. A civilização industrial deu origem a uma forma particular de *ludus*: o hobby, atividade secundária, gratuita, iniciada e continuada para o prazer. Coleção, desenho, música, dança, bricolagem, pequenas invenções [...] (Caillois, 2017, p. 74-75).

O autor busca explicar também a categorização desses jogos em quatro: o *agôn*, a *alea*, o *mimicry* e o *Ilinx*. O *agôn* são os jogos de competição, em que os jogadores permanecem em igualdade, são exemplos de esportes praticados nas olimpíadas

das ou em campeonatos. A *alea* são os tipos de jogos em que se conta com a sorte, como jogos de loteria, cassinos e jogos de azar, em que o destino de ganhar se faz presente. Esta, por sua vez, elimina o treino, a classificação (Caillois, 2017, p. 53). A *mimicry*, termo inglês para mímica, são os jogos de mimetismo, simulacro.

Jogos de alienação são aqueles que usam um personagem no teatro, no cinema, as marionetes, as máscaras durante celebrações, como no Carnaval, um rodopio, uma acrobacia, uma queda ou uma projeção no espaço. E, por fim, o *Ilinx*, que são os jogos de vertigem, que envolvem adrenalina, sensação de medo, pânico. Ainda segundo o autor, algumas dessas categorias podem ter relação, tendo em vista o *Agôn* e a *mimicry*. Segundo Caillois (2017, p. 60), “[...] a *mimicry* não poderia ter relação com a *alea*, que impõe ao jogador a imobilidade e a ansiedade da espera, mas não se descarta que se componha com o *agôn*.”

Portanto, a proposta de construir ou trazer os jogos para a sala de aula é uma forma didática de proporcionar o ensino em diferentes linguagens, tornando assim o momento da aula dinâmico. A partir da inserção dessa nova forma de construir conhecimento, aliado ao lúdico, os(as) professores(as) podem criar uma nova versão de entendimento dos fatos históricos. A intenção do jogo, enquanto método educativo, é a de construir e criar uma aprendizagem lúdica e significativa. Para tanto, é necessário que haja uma pesquisa e um conhecimento no que se refere à inserção dessas novas metodologias em sala de aula, entendendo assim as necessidades de cada turma ou de cada proposta que se alinhe com a temática a ser estudada. Para além dos problemas relacionados à apreensão de conceitos

que as escolas têm enfrentado, Fonseca (2003) problematiza as discussões relacionadas a novas metodologias em sala de aula:

No decorrer dos últimos 20 anos, uma das principais discussões, na área da metodologia do ensino de História, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina. Esse debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos livros paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas (Fonseca, 2003, p. 163).

Ao(À) professor(a), cabe a motivação para que os(as) alunos(as) sejam convidados(as) a elaborar junto com ele(a) o jogo, caso haja necessidade. Dessa forma, o(a) aluno(a) participa do planejamento, do processo de criação e da execução do jogo, tornando-se protagonista de toda essa construção.

O aluno é um ser social completo, não é uma tábua rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, tem concepções prévias dos fatos históricos. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações além da escolar com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos prévios, e esse saber já construído deve ser o início do conhecimento a percorrer (Fonseca, 2003, p. 111).

Com base no processo de criação de um formato de jogo durante as aulas, podem-se promover novas práticas de ensino e criação de instrumentos didáticos para o ensino de História. Deve-se observar se tais jogos podem ser elaborados no am-

biente escolar, pois muitos deles não precisam de altos recursos para serem elaborados.

Deve-se ter a preocupação em atentar para as possibilidades, os riscos, ciladas, vantagens e desvantagens destas diferentes linguagens, servindo assim como base para o entendimento também dos jogos como fonte de metodologias nas aulas de História (Fonseca, 2003, p. 163-164).

A formação docente, o projeto político pedagógico e a infraestrutura da escola são pontos a serem discutidos no momento de se pensar em elaborar um jogo que necessita de maiores recursos. Cabe ressaltar que há jogos com mais inovações tecnológicas, em que há a utilização de computadores, softwares e layout diferenciados, exigindo uma estrutura tecnológica maior da escola para que haja a utilização e, possivelmente, a elaboração. É importante que haja uma reflexão no que diz respeito à questão de acessibilidade que envolve a construção dessa nova prática. É de conhecimento de estudiosos(as) da área de educação e de professores, que conhecem a realidade escolar, que há alunos e alunas com necessidades especiais, sejam elas na fala, na audição ou na motricidade, portanto, estes jogos devem contemplá-los e ser didáticos para todos(as), seja no movimento que o jogo terá ou nas particularidades de cada aluno(a).

O ensino lúdico é proposto como método para explorar os conhecimentos dos(as) alunos(as) e aprofundar a relação entre professor(a) e aluno(a). Durante a utilização dos jogos, ocorre a inserção de um conjunto de outros conhecimentos, os que foram aprendidos durante as aulas e os que estão em processo de construção no decorrer do ato de jogar. Sendo assim, o ato de jogar em sala de aula se torna um processo de conhecimento

que acarreta um recurso pedagógico que estabelece saberes entre professor(a) e aluno(a). Para Giacomoni (2013), essa proposta é importante para promover o imaginário e a memória afetiva do estudante:

Qual a função do jogo na escola? A resposta pode ser simples (mas não simplista): o jogo é feito para brincar e brincando também se aprende. Ainda que seja difícil prever todos os resultados de um jogo, sua prática implica ganhos cognitivos que podem se relacionar às aprendizagens escolares (Giacomoni, 2013, p. 150).

A disciplina História, que está ligada à área das ciências humanas, parte do princípio de que o(a) aluno(a) deve ser levado a refletir sobre qual o seu papel na sociedade, qual ser pensante ele pode se tornar. Todas essas questões são formadas a partir de uma concepção de construir um sujeito histórico. É importante também que haja uma reflexão no que diz respeito à questão de acessibilidade, que envolve a construção dessa nova prática. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ apresenta, em suas competências gerais para a educação básica, a seguinte fundamentação:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 9).

1 | Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 04 jul. 2023.

Abre-se aqui uma observação para o pensamento de que os jogos de computador são mais eficazes ou mais atrativos para os(as) alunos(as). No entanto, o que se deve pensar é a forma de apresentar o jogo. Os jovens da chamada Geração Z² estão acostumados, a todo instante, a novidades e recursos tecnológicos. Esta geração já nasceu com as máquinas de videogame, os celulares, os computadores, portanto a cultura tecnológica se faz presente no seu cotidiano.

Apesar de estar nas mãos da maioria dos jovens, há uma enorme parcela que não tem condições financeiras de arcar com o valor de um smartphone ou de um computador. A acessibilidade a estas tecnologias é um fator determinante para que alunos(as) tenham a oportunidade de continuar aprendendo. Embora muitas escolas disponibilizem projetos de inserção de tablets, computadores, dentre outros equipamentos para este fim, a realidade desses estudantes ainda não comporta tais recursos. Todavia, este artigo demonstra que não apenas os jogos digitais são uma maneira de inserção dessas mídias, como também os jogos em formatos mais acessíveis para que a maioria dos(as) alunos(as) possam ter acesso a essas ferramentas didático-pedagógicas.

Tanto os jogos confeccionados de forma mais simples quanto os elaborados nos computadores podem contar com a colaboração dos(as) alunos(as). Essa participação transforma-

-os em sujeitos ativos. Não há aqui juízo de valor para jogos elaborados no computador ou de forma artesanal, que são aqueles mais simples, como os de tabuleiro e cartas, confeccionados com a utilização de materiais de uso cotidiano, como papel, cartolina, cola, papelão, emborrachado, tinta e brilho, os quais também deixam o jogo esteticamente mais bonito.

Soma-se à experiência de que jogos de tabuleiro levam certa vantagem sobre os jogos digitais para a nossa proposta, como podemos listar: não dependem de conhecimento em programação informática para serem criados; não precisam de energia elétrica ou suporte digital para serem jogados; podem ser jogados em qualquer lugar; estabelecem relações pessoais de forma mais clara entre os envolvidos (interação face a face): obrigam ao convívio direto, e suas regras tornam a tarefa mais harmoniosa; jogos de tabuleiro obrigam à organização física em grupos; jogos de tabuleiro são um verdadeiro portal entre gerações: pessoas de várias idades convivem em sintonia neste campo. E jogos de tabuleiro notadamente não costumam ser alvos de críticas pelos mais velhos (La Carreta, 2018, p. 19).

O jogo, desde sua criação, é um estímulo para promover recursos sensoriais, manuais e criativos para o ser humano, sendo parte da cultura de muitos países. Esses jogos podem ser de tabuleiro, de carta, em formato virtual, etc. Segundo Huizinga, (2010, p. 3), “o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido”.

A revolução de informações e transformações na dinâmica das sociedades contemporâneas gerou a necessidade de uma mudança na estratégia de aprendizagem. Sendo assim, iniciou-

2 | O professor de Comunicação Digital da Escola de Comunicações e Artes da USP Luli Radfaher fala sobre a Geração Z e os conflitos geracionais que se sucedem. Até pouco tempo atrás, a geração mais jovem era a chamada *millennial*, que inclui os nascidos entre 1981 e 1997. “A Geração Z é a dos nascidos entre 1997 e 2015, que hoje têm entre 6 e 24 anos e já estão causando fortes mudanças culturais”, explica o professor. Ele ainda complementa que, anterior aos *millennials*, há a Geração X. E, anterior a essa, os *baby boomers*. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/geracao-z-jovens-mais-pragmaticos-e-preocupados-com-injusticas-sociais/>

sala de aula. Cabe a ele, numa eventual ineficácia da prática proposta, buscar outras estratégias didáticas (Araújo, 2019, p. 81).

-se o acesso a múltiplos recursos em sala de aula para que os(as) alunos(as) e os(as) professores pudessem entender de uma forma mais dinâmica os conteúdos do seu componente curricular, ocasionando assim uma maior facilidade na compreensão dos conteúdos por parte dos(das) alunos(as). Esta também é uma forma de articular as mídias aos conteúdos programáticos da disciplina, implementando uma agenda de conteúdos aliada aos recursos midiáticos disponíveis. Compreende-se assim a narrativa de Andrade (2007, p. 4):

O educador, enquanto intelectual consciente dos objetivos e meios para o processo de ensino-aprendizagem, pode dirigir, propor e planejar novas estratégias adequadas às possibilidades e limitações da escola e da comunidade em que exerce sua função.

Neste caso, o uso de jogos será utilizado como recurso pedagógico para a construção de estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula. Todavia, deve-se observar se, no momento da aplicação da nova prática, os(as) alunos(as) correspondem ao que o(a) professor(a) planejou. Diante desta reflexão, cabe ao(a) professor(a) intervir numa nova proposta.

Assim, ao propor práticas lúdicas em sala de aula, o docente não tem qualquer garantia de que todos os alunos alcançarão algum estado de ludicidade. Da mesma forma, importa salientar que não se pode afiançar que qualquer outra estratégia didática necessariamente terá um alcance global. Em suma, portanto, o investimento em práticas lúdicas na sala de aula pode ser entendido apenas enquanto possibilidade educativa. Seus resultados devem ser objeto de investigação do docente comprometido em averiguar a viabilidade desse caminho educacional diante do objeto que se pretende abordar em

Portanto, a partir dessa reflexão, soma-se a possibilidade de inserir novas rotinas pedagógicas para determinadas situações nas aulas expositivas ou extraclasse. Ou seja, cada escola dispõe de estrutura, organização e políticas diferentes, ou seja, uma determinada escola pode proporcionar aos estudantes uma metodologia mais inovadora, com maior teor de recursos tecnológicos. Outra escola pode não dispor da mesma infraestrutura, no entanto, o(a) professor(a) poderá proporcionar ao aluno este conhecimento com um recurso mais acessível, atendendo assim as necessidades da sua proposta pedagógica.

O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO: A EXPERIÊNCIA COM O JOGO FOTOGRAFIA *VERSUS* DESCRIÇÃO

Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou.

Rubem Alves

Para finalizar o assunto sobre Populismo e Ditadura Militar, propus aos estudantes a experiência de aprender jogando. A função basilar deste jogo é a aprendizagem, que é característica fundamental no processo educativo do todo ser humano.

e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988 (BNCC, 2018, p. 431).

Para compreender de forma dinâmica e lúdica o encerramento do assunto Populismo e Ditadura Militar, contido no livro didático de História pertencente ao 9º ano do Ensino Fundamental II, construí um jogo³ de fácil confecção, no qual os(as) alunos(as) foram levados a refletir sobre qual foi a pauta mais importante que cada presidente elaborou durante o período em que governou o Brasil. O jogo foi aplicado numa turma que contabilizava 9 alunos, oriundos de uma escola particular⁴, de pequeno porte, que fica localizada no bairro de Afogados, área central da cidade do Recife - PE. Essas pautas estavam distribuídas em cartas. Posteriormente, os estudantes iriam resgatar os conhecimentos que foram abordados em aulas anteriores e empregar os pontos específicos que foram relacionados ao assunto que fora compreendido anteriormente. Os(As) alunos(as) se sentem mais alegres quando há a inserção de um momento mais lúdico e divertido durante as aulas. Mas eles(as) sabem que a rotina das aulas expositivas também é importante e fundamental para a construção do dia a dia em sala de aula. As diretrizes para fundamentar o assunto Populismo e Ditadura Militar no 9º ano do Ensino Fundamental⁵ anos finais são:

Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória

3 | Jogo em formato de cartas criado pela autora deste trabalho em 2018, numa escola particular na região metropolitana da cidade de Recife - PE, com recurso simples para propor uma didática criativa e levar conhecimento lúdico para os(as) alunos(as).

4 | Escola particular, de pequeno porte, situada no bairro de Afogados em Recife - PE. Lecionei como professora de História entre os anos de 2018 e 2019.

5 | Habilidades na BNCC: (EF09HI17), (EF09HI19), (EF09HI20), (EF09HI21), (EF09HI22).

Para finalizar o assunto sobre os presidentes da época do populismo e do período ditatorial brasileiro, elaborei um jogo intitulado Fotografia *versus* Descrição, a partir do recorte acima citado. O jogo se baseia em um jogo de diagnóstico e revisão em formato de cartas. No decorrer da prática em sala de aula, havia a intenção de formular apenas uma revisão no quadro ou elaborar um questionário de fixação. Não que este momento também não fosse importante e pudesse trazer questionamento aos(às) alunos(as), mas optei por montar um jogo. Observei que os(as) alunos(as) não estavam compreendendo o assunto, por mais que a aula estivesse aberta para questionamentos.

A utilização de uma forma mais criativa ou a opção de inserir novas metodologias em sala de aula pode transformar a tensão, por não haver a compreensão de um assunto que não foi entendido por completo, em um momento de alegria e satisfação mútua, estabelecendo um momento de que os(as) alunos(as) possam participar de forma mais efetiva e colaborativa. Para Caillois (2017, p. 37), “não resta dúvida que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”.

Para elaborar o jogo, foram apresentados os presidentes dos períodos acima citados, tais como: Getúlio Vargas (Presidente entre 1930 e 1945), Eurico Gaspar Dutra (Presidente entre 1946 e 1951) Juscelino Kubitschek (Presidente entre 1956 e

1961), Jânio Quadros (Presidente entre janeiro de 1961 e agosto de 1961), João Goulart – Jango (Presidente entre 1961 e 1964) do período dito Populista; bem como os presidentes da Ditadura Militar Castello Branco (Presidente entre abril de 1964 e março de 1967) Costa e Silva (Presidente entre março de 1967 e agosto de 1969), Emílio Garrastazu Médici (Presidente entre outubro de 1969 e março de 1974), Ernesto Geisel (Presidente entre março de 1974 e março de 1979) e João Baptista Figueiredo (Presidente entre março de 1979 e março de 1985).

As fotografias foram impressas em formato de papel A4 de cor branca e impressão em preto e branco. Elas foram coladas em uma folha de emborrachado preta e cortadas no formato quadrado. Cada fotografia era composta com o nome do presidente. As descrições estavam impressas em papel A4 na cor branca, impressas em preto e branco e coladas em uma folha de emborrachado na cor vermelha. Essas descrições eram compostas por políticas públicas, leis e Atos Institucionais que cada presidente elaborou em seu governo. Esta parte do jogo estava em formato de texto e o aluno teria de ler, entender e associar tais descrições à fotografia retirada anteriormente. Tais descrições estavam da seguinte forma para os presidentes do Populismo: “Varrer a corrupção”, “Criação da Petrobras”, “Plano Salte”, “50 anos em 5” e “Plano Trienal e reformas de base”. Já para os presidentes da época da ditadura, as principais características foram: “Milagre econômico”, “Pacote de abril”, “AI-5”, “PAEG” e “Lei da Anistia”, entre outras. No momento da utilização do jogo, a didática tinha caráter individual e não avaliativo, a principal função era a associação da aprendizagem que foi explicada em aula anteriormente.

A partir da aplicação do jogo em sala de aula, deve-se observar se há uma percepção de como os(as) alunos(as) aceitam a proposta. É importante perceber que nem todos os(as) alunos(as) aceitam a dinâmica. Há alunos(as) que se sentem mais à vontade com outros formatos de aula. Há alunos(as) com algumas necessidades educativas especiais, seja timidez, hiperatividade ou alguma dificuldade na aprendizagem, portanto deve-se atentar a questões de inclusão de tais alunos(as). Por isso, o(a) professor(a) deve estar atento a todas essas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de transformação dos saberes, os(as) professores(as) buscam aliar novas abordagens de ensino com a utilização do livro didático. Este, por sua vez, possui a sistematização dos conteúdos históricos a serem abordados durante todo o ano letivo. Todavia, faz-se necessário e é importante que o(a) professor(a) proporcione outros formatos de aprender os conteúdos. Observou-se aqui que a utilização de jogos para o ensino de História pode ser realizado, tendo em vista o potencial de aprendizado que acarreta. Não há necessidade de grandes investimentos quando há a ideia de montar um jogo. Como foi dito anteriormente, jogos de cartas e tabuleiro são de fácil confecção, pois basta inserir o conteúdo a ser estudado e desenvolvê-lo, procurando melhorar sua dinâmica e seu formato.

As características dos jogos, sua utilização na vida cotidiana e a forma de expor o conhecimento através dessa didática são pontos importantes quando se pensa em elaborar um formato

de jogo. O(A) professor(a) de Educação Física, por exemplo, faz rotineiramente a utilização do *agôn*, quando propõe jogos de competição. O(A) professor(a) de Biologia pode perguntar a seus(suas) alunos(as), em formato de mímica, cada parte de uma árvore, ou do corpo humano, desenvolvendo assim a *mimicry*. O(A) professor(a) de Artes promove uma feira de negócios na escola, onde há jogos de roleta e pesca, inserindo assim a *alea*. A coordenação pedagógica promove um passeio num parque de diversões, e o *ilinx* faz a alegria dos(as) alunos(as).

O jogo é um aliado do ser humano na construção de suas relações sociais, proporciona alegria e faz parte da nossa cultura. É utilizado como ferramenta de diversão, possuindo características próprias, linguagens inovadoras e um papel importante na nossa sociedade.

Os formatos de jogos em que há competição, intensidade e raciocínio são, há muito tempo, utilizados na educação, como uma forma de aprimorar os conhecimentos e trazer ludicidade. Portanto, a proposta deste artigo foi apresentar os jogos como formato didático possível nas aulas de História. Entre seus objetivos, houve a proposta de trazer uma forma lúdica de consolidar o conhecimento da disciplina História, tendo como fonte didática os jogos.

Acrescenta-se ainda que não há um formato prático de se reinventar em sala de aula. Cada professor(a) tem seu modo de ensinar e, conseqüentemente, criar/innovar o conhecimento do(a) aluno(a). A construção do conhecimento inicia-se no momento em que o(a) professor(a) está disposto(a) a ensinar ao(à) aluno(a) da forma mais prática possível. A educação é um direito de todos(as) e é a principal ferramenta para a constru-

ção de um(a) cidadão(ã) questionador(a) e reflexivo(a). A partir das reflexões de que o jogo é uma ferramenta didática que contribui para o aprendizado dos estudantes, bem como insere uma nova prática no dia a dia do(a) professor(a), acrescenta-se então um novo modo de inserir ludicidade durante as aulas. A escola pode, juntamente com todos os professores, promover intervenções interdisciplinares, juntando assuntos de todas as disciplinas e formulando jogos em formato de feira de jogos ou numa ação.

O campo dos jogos na educação, e aqui especificamente nas aulas de História, é um campo extremamente amplo e de uma metodologia que pode se tornar aliada do professor, não apenas por se tratar de uma dinâmica interativa, mas sim por possuir um caráter educativo. A proposta de elaborar/planejar um jogo não exclui outros formatos pedagógicos de ensino, mas se alia como um estímulo para que haja uma compreensão dos papéis de ensinar e aprender, tendo como fundamental finalidade a aprendizagem e as relações de compreensão dos saberes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 91-106, set. 2007.

ARAÚJO, Rodrigo Cardoso S de. “Nunca foi tão divertido descascar batatas”: os jogos como possibilidades a ser exploradas no ensino de História. **Revista História**, v. 7, n. 13, jan./

jun. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 1. ed. Campinas, Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LA CARRETA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

RADFAHRER, L. Geração Z: jovens mais pragmáticos e preocupados com injustiças sociais. **Jornal da USP**, São Paulo, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/>

geracao-z-jovens-mais-pragmaticos-e-preocupados-com-injusticas-sociais/. Acesso em: 02 maio 2022.

SILVA, Lucas Victor *et al.* A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, jan./jun. 2020.

FLORES, Mariana. F. da C. T. (Org.). **Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2020. 89 p. [Recurso eletrônico].

QUASAR CIA. DE DANÇA E A TENTATIVA DE CONSTRUÇÃO DE UM FATO (1999-2016)

Samuel Nogueira Mazza

INTRODUÇÃO

No ano de 2016, com a falta de perspectiva de renovação dos incentivos financeiros garantidos pela Petrobras, a Quasar Cia. de Dança encerrava suas atividades permanentes. Naquele momento, a situação financeira da Companhia foi amplamente divulgada pelos canais de comunicação da cidade de Goiânia, contando, inclusive, com uma reportagem televisionada, que abordou não só a sua condição atual, mas, principalmente, os 28 anos de trabalhos da Quasar.

No dia 09 de setembro de 2016, o telejornal Bom Dia Goiás, da TV Anhanguera, pertencente ao Grupo Jaime Câmara, veiculou uma matéria que iniciava com o comentário jornalístico de Handerson Pancieri, afirmando que: “[...] depois de quase três décadas atuando nas artes cênicas, o Grupo Quasar revelou esta semana que está fechando as portas [...]” (TV Anhanguera, 2016). Após o VT sobre o assunto, a jornalista Suelen Reis, companheira de bancada, afirmou: “[...] é muito tempo de história, a gente também fica aqui na torcida pela companhia de dança” (TV Anhanguera, 2016).

O que chama a atenção no comentário dos dois jornalistas é o uso do tempo e da história como elementos centrais para mensurar o prejuízo causado pela interrupção das atividades permanentes da Companhia. Há aí uma evidente mobilização da memória em torno da Quasar que legitima a atenção dada a esse momento crítico vivido pelos artistas.

A companhia goianiense foi formada em 1988, pela junção de Henrique Rodovalho e Vera Bicalho, dançarinos já atuantes na cidade antes da formação da Quasar. Em 1994, com a circulação do espetáculo *Versus*, a companhia obteve reconhecimento nacional e internacional ao vencer o Internationales Summer Theater Festival (Alemanha) e conquistar o patrocínio da Brasil Telecom, o que acabou por garantir uma boa aceitação, inclusive, dentro do estado de Goiás.

Foi a partir desse momento que uma série de notícias sobre o trabalho do grupo começou a ser divulgada nos meios de comunicação local. Rodovalho, diretor artístico da Quasar, foi convidado para conceder entrevistas, e suas produções tornaram-se matéria de estudos acadêmicos. Toda essa recepção jornalística e acadêmica produziu um certo consenso sobre a Quasar e sua trajetória, vigorando até pelo menos 2016, quando começou a enfrentar os problemas financeiros que abalaram suas atividades.

No campo jornalístico, os espetáculos sempre receberam elogios muito distantes de um debate crítico propositivo, pois as matérias tinham como objetivo divulgar o trabalho da Quasar, atestar sua qualidade artística e levar as pessoas ao teatro para prestigiar as obras da companhia. No campo acadêmico, até pelo menos 2016, o tratamento não era muito diferente, apesar de as mobilizações teóricas servirem muito mais para

legitimar as produções de Rodovalho do que para discutir os espetáculos encenados. O fato é que jornalistas e pesquisadores do estado de Goiás acabaram por produzir interpretações que se tornaram consensuais, quando ambos os grupos consideravam a Companhia como sendo inovadora ao romper com o que se produzia até então no estado. Além disso, estabeleciam a divisão em fases da trajetória da Companhia e ainda passavam a considerar o grupo como sendo o resumo da dança contemporânea em Goiás.

Nosso desejo, então, concentra-se em analisar esses temas a partir do campo da memória, já que percebemos uma relação com esse campo não como uma memória baseada no reviver, naquele lampejo afetivo que desperta sensações de mero saudosismo, mas como uma memória calcada no refazer, no reconstruir, como apontado por Carlos Alberto Vesentini (1997) em uma nota de rodapé:

A propósito, veja-se o comentário de Ecléa Bosi, examinando Halbuschs: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Conforme *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979, p. 17 (Vesentini, 1997, p. 30).

O esforço na construção de uma memória por parte de acadêmicos e jornalistas, ou melhor, na reconstrução do passado a partir das ideias de hoje é fortemente percebido. Essa memória é produzida a partir do reconhecimento da Quasar como capaz de consubstanciar ou catalisar todas essas características positivas nela mesma, e isso acaba por consolidar as interpretações

sobre a Companhia em torno dos temas citados acima, pelos menos entre 1999 e 2016.

Isso nos permite afirmar que tais interpretações projetam sua força ao transmitir ideias sobre a Quasar que se consolidam por um espaço de tempo, é vindoura dentro de um determinado período, sem produzir discursos dissonantes ou sem dar espaço para eles. É possível observar então a mobilização de discursos de força, de poder na constituição de interpretações sobre a Companhia.

A RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E A PROJEÇÃO DA IDEIA DE MODERNIZAÇÃO

O desejo de fortalecer interpretações sobre as produções artísticas no estado de Goiás não é uma estratégia que se inicia a partir do surgimento da Quasar. Na obra *Uma perspectiva histórica sobre a constituição da dança em Goiânia (1940-1990)* (2012), dissertação de mestrado de Rejane Bonomi Schifino, a autora irá analisar a formação do ensino e a produção de dança em Goiânia com a chegada dos primeiros professores de balé na cidade, até a formação de escolas consolidadas, como o *Mvsika!* Centro de Estudos, Energia Núcleo da Dança, Studio Dançarte, *Sinhá Jazz*, *Ballet* Henrique Camargo e a criação da disciplina de Rítmica da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO)¹.

1 | Atualmente, a antiga ESEFEGO se tornou ESEFFEGO, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás, ligada à Universidade Estadual de Goiás.

Nesse momento, o mais importante para nós, na pesquisa de Schifino, são as fontes analisadas pela autora visando compreender o projeto de modernização do estado. A autora aponta que o desejo de busca pela modernização do estado já estava presente antes mesmo do *mudancionismo*², desencadeado por Pedro Ludovico Teixeira, na década de 1930. O discurso de modernização e a própria mudança da capital englobavam diversos fatores em momentos diferentes, como infraestrutura e comunicação no século XIX, sanitarismo e higienização no século XX e a própria arte no sentido de aquisição cultural e erudição. Segundo a autora:

[...] observo que a ideia de *cultura* como *refinamento intelectual*, cuja manifestação mais visível se verifica na produção de obras consideradas de arte para uma parcela da sociedade, acabou por ser absorvida pelo discurso da modernização e do progresso propagada pelo grupo político que, após a Revolução de 1930, derrubou a antiga oligarquia dos Caiado e assumiu o poder, liderados por Pedro Ludovico Teixeira. A análise da historiografia goiana referente a este período me permite afirmar que, nas décadas de 1930 e 1940, havia uma grande preocupação com a questão cultural em Goiânia, quando esta se tornou a nova capital. Procurava-se não só trazer cultura de outros lugares, mas também “produzir” uma cultura que, ao mesmo tempo, se alinhasse ao modelo proveniente deste ideal de progresso e modernização propalado pelo grupo político ligado a Teixeira, e que fosse reconhecida, ao mesmo tempo, como goiana (Schifino, 2012, p. 43).

2 | *Mudancionismo* é o termo utilizado para caracterizar o processo histórico de mudança da capital do estado de Goiás da antiga cidade de Vila Boa, atual cidade de Goiás, para a cidade de Goiânia.

Para tal empreitada, Pedro Ludovico, e o grupo político ligado a ele, contou com os jornais da época para fazer a divulgação do progresso e da modernização do estado, tornando as obras artísticas um dos atestados desse processo. O jornal *O Popular* foi, entre outros, um meio de comunicação que serviu para essa função. Tendo sido criado ainda na antiga capital, o periódico mudou sua sede, juntamente com a mudança da capital do estado. Esse jornal, assim como a TV Anhanguera, é pertencente ao grupo Jaime Câmara, atualmente filiado da Rede Globo em Goiás³.

A divulgação de artistas que conquistavam certo reconhecimento passou a ser prática comum desses jornais ligados ao poder. É o caso de Norma Lília, considerada a primeira bailarina goianiense, que, assim como a Quasar, foi reconhecida, primeiramente, no eixo Rio-São Paulo e só depois passou a ser bem recebida também no estado de origem, contando com elogios nos periódicos, já que “[...] era considerada parte da plêiade de artistas goianos que divulgavam o bom nome do Estado Brasil afora, o que parecia justificar tal comportamento” (Schifino, 2012, p. 48).

Dessa forma, os periódicos se alinhavam com o discurso de poder na efetivação de uma ideia de que o estado de Goiás estava se modernizando, mostrando que a produção cultural e a exportação de artistas para outros estados passavam a ser um índice de medida dessa modernização. Quando nos voltamos para a Quasar, percebemos as mesmas estratégias jornalísticas em um contexto histórico diferente, ao considerarem

a Companhia como sendo o resumo da dança goiana e como um ponto de rompimento com o que se produzia em dança até então no estado.

Essas estratégias têm duas consequências, pois é responsável por reconstruir uma memória de forma consciente e muito bem trabalhada, mas, ao mesmo tempo, nesse processo de reconstrução, inevitavelmente, há a exclusão de outros artistas e outros grupos, o que, lamentavelmente, compromete um desenvolvimento cultural mais amplo e democrático, prejudicando artistas, o público em geral e o próprio enriquecimento cultural do estado. Nesse tratamento dado à Companhia, que em nada difere do tratamento dado a outros artistas em momentos diferentes, o passado é excluído, apagado, para valorizar o novo, de modo que o passado acaba servindo somente como referência distante, apenas para perceber as capacidades inovadoras do momento atual, mesmo que esse passado tenha sido usado, no seu contexto, também como índice de modernização, o que comprova que, de fato, há um trabalho de reconstrução da memória na significação de ideias atuais.

O mais importante para nós, nesse momento, é compreender o uso do passado e, ao mesmo tempo, a necessidade de sua recusa, como mostra Vesentini, quando diz que “a recusa retém posições do passado, procurando manter uma linha de coerência e continuidade, mas, em si, com objetividade, transparece e ganha domínio uma realidade, a percepção do realizado, e este é aceito como válido” (Vesentini, 1997, p. 27). Ou seja, há uma homogeneização do passado para a construção da percepção do realizado, o passado é recusado em suas particularidades, consubstanciando-se na realização atual válida.

3 | As relações entre o Grupo Jaime Câmara e o governo do Estado de Goiás é aprofundada em: *Quasar Cia. de Dança “No Singular” (2012): Recepções, Estética e Hermenêuticas (2022)*.

Esse é o caso da divulgação feita pelo jornal *O Popular* na estreia do espetáculo *No Singular* (2012), redigida por Renato Queiroz e publicada no dia 05 de setembro de 2012:

Subir ao palco e simplesmente dançar. Esta é a proposta do coreógrafo Henrique Rodovalho, diretor artístico da Quasar Cia. de Dança, para parte da plateia do novo espetáculo da Companhia, batizado de *No Singular*. A estreia nacional do 23º espetáculo da companhia goiana será no dia 7 de outubro, em uma única apresentação, no Teatro Rio Vermelho, do Centro de Convenções (Queiroz, 2012, s.p.).

Em seguida, o jornalista dá voz ao coreógrafo:

Antes os movimentos eram criados e colocados no espetáculo a partir do nosso estilo de se mover. Neste espetáculo, o que interessa é buscar formas específicas de se mover, independente do nosso estilo e independente de uma coerência. Este estilo pode ser mais um instrumento e não o fim, explica Rodovalho (Queiroz, 2012, s.p.).

Percebemos de antemão que este texto não é muito diferente da matéria televisionada em 2016, pois assume um caráter elogioso, ativando principalmente o elemento da memória da trajetória da Companhia. Ao comentar que *No Singular* é o 23º espetáculo de Rodovalho e estabelecer uma periodização no processo de criação do coreógrafo, apontando um antes e um depois na forma de conceber os espetáculos, as estratégias dos discursos se aproximam. Outro elemento importante dessa matéria é conceituar a Companhia como integrante da corrente estética de dança contemporânea ao tratar Henrique Rodovalho como “coreógrafo de uma das principais representantes da dança contemporânea brasileira” (Queiroz, 2012, s.p.).

Em 1999, outra entrevista concedida por Rodovalho, por ocasião de o espetáculo *Divíduo* (1999) ser finalista do Prêmio Multicultural Estadão, reforça nossa forma de compreender como essa memória é tratada. O coreógrafo afirma em entrevista a Helena Katz que: “[...] esta é uma produção de um tipo inteiramente novo para nós, com muitos equipamentos em cena e que até depende de linha telefônica, por exemplo” (Rodovalho *apud* Katz, 1999, s.p.) A crítica ainda continua: “Rodovalho diz que esta é uma criação muito distinta das suas anteriores e que *Divíduo* representa uma mudança na sua trajetória” (Katz, 1999, s.p.). Mais uma vez, percebemos a mesma estratégia de estabelecimento de um antes e um depois baseado na eleição de um ponto nodal, que é o espetáculo em cena.

Ora, percebemos a recorrência da valorização do atual a partir do passado como referência para o novo. A cada obra da Quasar, o seu passado como trajetória é revisado e aglutinado no espetáculo encenado. Essa é uma estratégia que faz parte das dinâmicas internas da própria Quasar ao pensar seu passado e sua memória, mas que se efetiva também em um espaço expandido ao pensar a Companhia e a memória da dança em Goiás. Segundo Vesentini:

Formulações dessa ordem penetram nossa vida diária de forma mais simples, ao lermos um jornal. Dada a imediatez do noticiário, uma situação qualquer pode ser grave, como simplesmente mera aparência criada exatamente pelo foco localizado e ampliado em determinados acontecimentos, com exclusão de outros, isolando-os ainda de qualquer análise a maior prazo. Mas um artigo assinado e um editorial semelhante, com alvo explícito, utilizando a linguagem da história, podem merecer nosso cuidado exatamente nessa última. Ela sugere

re comparação com um passado vivido e aponta a possibilidade de recorrência (Vesentini, 1997, p. 29).

E é exatamente no campo jornalístico que a Companhia tem seu maior espaço de reconstrução dessa memória, de revisão da história de forma recorrente. E essa potência de penetração na nossa vida diária é observada quando nos detemos nas pesquisas acadêmicas que abordam a Quasar especificamente.

A QUASAR COMO ÍNDICE DE MODERNIZAÇÃO: TENTATIVA DE CONSOLIDAÇÃO DE UM FATO HISTÓRICO

As pesquisas de Bittar (2015), Faria (2009), Peixoto (2003) e Rochelle (2014, 2017) servem como validação acadêmica dos temas que percebemos até o momento, principalmente, a eleição da Quasar como o melhor da dança goiana, a divisão em fases da trajetória da Companhia e sua importância ressaltada pelo distanciamento do eixo Rio-São Paulo. Todos esses temas têm em comum a recusa do passado, em seus detalhes, da história da dança em Goiás. Peixoto (2003) mobiliza teóricas da arte, como Katia Canton:

Segundo Canton (2001), o artista contemporâneo busca expressar na arte um sentido, passando uma mensagem que finca seus valores na compreensão e na apreensão da realidade cotidiana. Por meio dessa mensagem, ele tenta estabelecer uma conexão com o observador, provocando e instigando nele algum tipo de reflexão, uma postura diante do mundo e da vida. Essa relação de sentido na obra contemporânea acontece a partir de narrativas que permitem várias possibilidades de leitura, ou seja, não são únicas e lineares (Peixoto, 2003, p. 95-96).

Isso leva a pesquisadora a constatar que Rodovalho é “um dos melhores coreógrafos do mundo” (Peixoto, 2003, p. 87). Já Rochelle é responsável, em diversos artigos, por consolidar a divisão em fases da Companhia. Segundo o pesquisador:

Uma primeira fase (de 1988 [Asas] a 1997 [Registro]), pautada pela construção cênica de esquetes cômicas; um segundo momento (de 1998 [Divíduo] a 2010 [Tão Próximo]), que evidencia e desenvolve a movimentação segmentada, tomada atualmente como característica de Rodovalho e da Quasar; e há a sugestão de um terceiro momento (iniciado em 2012 [No Singular] -), identificado pelo desejo do coreógrafo de restabelecer a proximidade da Cia. com a realidade contemporânea externa à produção coreográfica atual - um distanciamento do ‘mundo da dança’ (Rodovalho *apud* Katz, 1999) (Rochelle, 2014, p. 36-37).

Essa divisão em fases acaba por ressaltar os espetáculos bem recebidos pela crítica e por suprimir da trajetória da Companhia aqueles que não foram tão bem recebidos dentro dessas fases. O pesquisador ainda afirma que:

[...] situada em Goiânia e afastada do eixo Rio-São Paulo de produção e divulgação de dança, a Companhia se propôs, desde a criação, a buscar a construção de uma forma própria de composição, não derivada de sistemas ou métodos já reconhecidos e aceitos, partindo da experiência do coreógrafo e dos bailarinos para esse desenvolvimento (Rochelle, 2014, p. 36).

Esse afastamento serve como atestado de qualidade de Rodovalho, pois, mesmo afastado do eixo Rio-São Paulo, ele é capaz de produzir obras autorais. Por outro lado, essa afirmação

exclui toda a produção em arte no estado de Goiás anterior à Quasar, que, como já vimos, era presente e era questão cara para o poder instituído. Afinal, a produção de Rodovalho é resultado de possibilidades gestadas anteriormente e, simplesmente, estar afastado do eixo Rio-São Paulo não é o que lhe garante autonomia nas suas produções.

Como Schifino bem nos apresenta, o ensino de dança surgiu na cidade de Goiânia na década de 1940 e, nos anos de 1990, já existia uma série de academias e centros de estudos em dança consolidados na cidade. O próprio Energia Núcleo de Dança foi onde Rodovalho iniciou sua prática, aprofundada, posteriormente, na disciplina de Rítmica da ESEFEGO e, finalmente, consolidada no Rio de Janeiro. Aliás, esta última experiência, quando foi aluno de Rainer e Angel Vianna, colocou em xeque a insistente afirmação do afastamento do coreógrafo do eixo Rio-São Paulo.

Dessa forma, conseguimos compreender como determinados temas são eleitos e difundidos para o conjunto social sem que haja a discussão mais ampliada desses temas. Vesentini aponta “para o aparato e as instituições mediante os quais alguns fatos são difundidos, impondo-se no conjunto do social antes da possibilidade de qualquer reflexão específica voltar-se para seu exame” (Vesentini, 1997, p. 19). Ora, é exatamente esse aparato que estamos identificando ao analisar o interesse do poder instituído, dos jornais, de alguns artistas e dos próprios acadêmicos responsáveis por projetar e consolidar essa percepção do realizado.

Não é por acaso que, em 2013, Sebastião Vilela Abreu, jornalista do *O Popular*, publicou uma matéria a respeito do espe-

táculo *Caçada* (2013), de Rodrigo Cruz e Érica Bearlz. Essa foi a única notícia encontrada no período que apontava a dominação da Quasar no cenário da dança goiana. Vilela deu voz a Rodrigo Cruz na seguinte passagem:

A visão de que a dança contemporânea se resume somente à Companhia Quasar é um equívoco, “que perdura”. “Ouvimos isso, várias vezes, durante a realização do Festival Internacional de Dança de Goiás, promovido pelo governo estadual ano passado. Foi vergonhoso”, critica Rodrigo a pouca informação dos organizadores do evento sobre o que está acontecendo na cena alternativa de dança contemporânea de Goiânia (Vilela, 2013, s.p.).

Ora, esse é um debate que transcende o espaço jornalístico e o reconhecimento dos artistas dentro do estado. O espaço ocupado pela Quasar nesse cenário materializa-se, principalmente, em recursos financeiros, recursos estes que podem garantir ou não a manutenção da produção artística.

A potência da Quasar em projetar seus espetáculos dentro do estado e o interesse do poder instituído em torná-la esse índice de modernização acabam por resultar na concentração de recursos estaduais para produções de espetáculos da Companhia. Nesse sentido, os recursos financeiros públicos se concentram “naquilo que deu certo”, pois desejam projetar para fora suas produções artísticas, acabando por exterminar outras possibilidades.

Nesse caso, nosso olhar deve se voltar para os discursos de poder que se estabeleceram na década de 1930, com a mudança da capital para a cidade de Goiânia. Foi exatamente o desejo de estabelecer a ideia de modernidade como um fato histórico que

ativou uma série de operações. Assim, a “percepção de como a memória pode ser constantemente apropriada e reelaborada pelo poder em momentos históricos diversos” (Vesentini, 1997, p. 17) é a chave de compreensão dessas operações. Esse discurso foi tão potente que acabou apagando as divergências, as várias possibilidades de realização ao longo do processo histórico e consolidou uma memória construída pelo poder.

Isso levou Vesentini a chamar de “fato histórico” aquele processo de transubstanciação da ideia, eleito pelo poder, com força aglutinadora de todas as divergências, apagando essas divergências e projetando sua força ao longo do processo histórico no âmbito de todos. Nesse sentido, o passado, em seus detalhes, é recusado e estabelece um fato histórico, transmitido pelo poder, já resultado de um aparato intelectual (Vesentini, 1997).

Em outro texto, Vesentini e Edgar de Decca (1976), ao analisarem a eleição da Revolução de 30 como marco e, posteriormente, como fato pelo discurso do poder, apontam que:

Revolução de 30, nesse contexto, jamais pode ser tomada como um mero fato – é uma construção extremamente elaborada. Politicamente, a elaboração dessa ideia ocorreu no contexto da luta e do exercício da dominação sob o prisma do vencedor – tal é o movimento de constituição da memória (Vesentini; De Decca, 1976, p. 62).

Ou seja, há um esforço na construção dessa memória que elege determinado processo histórico como marco de um antes e um depois. Esse esforço se faz no processo da luta de dominação do vencedor, recusando e aglutinando os projetos derrotados dentro desse marco e da ideia projetada. Os autores ainda

afirmam que “o marco que separa o antes do agora revolucionário limita a percepção da ocorrência das propostas anuladas” (Vesentini; De Decca, 1976, p. 63). Nesse sentido, esse refazer da memória tem a inclusão de alguns agentes da luta e automaticamente a exclusão de outros dentro da história (Vesentini; De Decca, 1976, p. 62-63).

Tanto em *A Teia do Fato* (1997) como em *A Revolução do Vencedor* (1976), os autores estão preocupados com a construção do marco e, posteriormente, com a consolidação da ideia de fato histórico pelo poder e sua projeção e efetivação no campo de todos. Especificamente, os autores se detêm na criação de uma memória histórica que tem sua ideia projetada no campo social, a partir da Revolução de 30 e sua capacidade aglutinadora, recusando outras propostas existentes que estavam em debate naquele contexto, que seriam: Partido Democrático - SP, Bloco Operário Camponês (BOC) e o movimento Tenentista, que foram todos incorporados à ideia da Revolução de 30.

É claro que não estamos lidando com uma manifestação histórica que consubstancia uma noção de fato como efetivada no campo de todos. O que nos interessa são as estratégias para a consolidação de uma ideia, ligada a uma memória sobre o passado, um passado que passa a inexistir nessa ideia projetada. No recorte analisado (de 1999 a 2016), a Quasar surge como geração espontânea em um contexto supostamente inóspito para a produção artística, com uma dada realidade e com uma percepção do realizado. Nesse caso, “cede nela a inocência da simples memória e transparece a política” (Vesentini, 1997, p. 28), ou seja, esse apagamento do passado tem objetivos, desejos, anseios políticos.

O que nos chama a atenção é a consolidação dessas estratégias já na década de 1940, como percebido através da pesquisa de Schifino, mas que projeta sua força até, pelo menos, 2016. A pesquisadora observa que:

[...] Pedro Ludovico Teixeira reproduziu, em escala regional, os mecanismos de seleção e unificação culturais usados por Vargas a todo o país, não só para “ingressar o Estado no projeto de modernização do Estado Novo”, mas para forjar uma outra goianidade que se fizesse mais representativa do mesmo. A interpretação e o entrelaçamento das ideias de “civilização”, “progresso”, “modernização” e “cultura”, nesta perspectiva, contribuíram para a valorização da arte local, cujos produtos se vinculassem à noção de cultura como refinamento intelectual, e com a qual se buscava adjetivar a sociedade local (Schifino, 2012, p. 44).

Esse é o discurso instituído pelo poder na busca de efetivar uma ideia, no caso, a ideia de modernização.

No caso específico de Goiás, é possível perceber que essa ideia não se consubstancia em fato histórico como pensado por Vesentini, pois o processo de modernização não se consolida, ou se consolida em partes, dentro do modelo proposto. Essa ineficiência na consolidação do fato histórico é possível de ser percebida em dois momentos diferentes: pelo próprio fim da Companhia, que deixa de ser esse índice de modernização, deixando o campo aberto para disputa de outras manifestações que sirvam a esse propósito; e, mais importante ainda, pela manutenção dessa estratégia de eleição de manifestações artísticas como atestado de modernização.

Ou seja, é a própria manutenção das estratégias do discurso de poder, pelo menos até 2016, que evidencia que a ideia de

modernização do estado não se consolida em fato histórico. Não há o encerramento dessas estratégias, pois o discurso de poder continua em busca de índices de modernização como forma de atestado dela. Pela própria busca incessante do discurso de poder em projetar esses índices de modernização, é revelado que essa ideia não é um fato histórico efetivado no âmbito de todos.

O FATO HISTÓRICO NÃO CONSOLIDADO: UM NOVO CONTEXTO PARA AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

No campo acadêmico, é possível perceber uma mudança no tratamento dado à Quasar, pelo menos a partir de 2016, pois as pesquisas sofreram uma mudança nas suas posturas de análise. Essa mudança se deve, provavelmente, a dois fatores primordiais: o encerramento das atividades permanentes da Companhia e as produções acadêmicas sobre o tema na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás⁴. Vale mencionar aqui a dissertação de mestrado de Michael Silva, *Por Instantes de Felicidade: corpos em performance na Quasar*

4 | “A UFG foi criada em 1960, a partir da união de cinco escolas superiores existentes em Goiás: Direito, Engenharia, Odontologia, Medicina e o Conservatório Goiano de Música. Em 1972, foi formado o Instituto de Artes da UFG, pela unificação do Conservatório de Música e da Faculdade de Artes Visuais. Em 1996, houve uma importante reforma administrativa na UFG, na qual foi ampliada a estrutura de ensino e pesquisa, e a Escola de Música e a Faculdade de Artes Visuais se tornaram unidades distintas. Em 2000, houve a ampliação da Escola de Música com a implantação do curso de Artes Cênicas, passando então a denominar-se Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás”. Texto informado pelo própria Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC) e disponibilizado em seu site: <https://emac.ufg.br/p/30859-historia-da-emac>. Acesso em: 22 jul. 2023. Nesse caso, é importante notar que a implementação do curso de Artes Cênicas na UFG se deu somente nos anos 2000.

Cia. de Dança de Goiânia (2017), em que o pesquisador analisa, especificamente, um espetáculo da Quasar, porém com uma posição mais crítica. Um dos principais problemas de Silva é a definição da Quasar como uma companhia de dança contemporânea. Para esse debate, ele mobiliza teóricos como Laurence Louppe e Richard Schechner e, através das discussões desses dois autores, levanta questionamentos em relação à adequação da Companhia dentro da estética contemporânea. Silva não tem por objetivo responder a essas questões, mas já demonstra uma postura crítica em relação à Quasar.

Mais recentemente, em 2022, foi publicada uma coletânea de textos sobre a Quasar. A obra, intitulada *Quasar em nove perspectivas* (2022), é organizada por Rafael Guarato, professor do curso de graduação em Dança e dos programas de pós-graduação em Artes da Cena e Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG); e por Hugo de Oliveira Dias, aluno formado no curso de graduação em Dança da Universidade Federal de Goiás.

Nesse livro, destaca-se o texto do próprio Hugo de Oliveira Dias, “Descentrando o coreógrafo como gênio da dança: contribuições de pessoas dançarinas no processo coreográfico de Henrique Rodovalho junto à Quasar Cia. de Dança (1988-1996)” (2022). Apresentado como um desdobramento de seu trabalho de conclusão de curso, o texto mencionado tem como objetivo problematizar a centralidade de Henrique Rodovalho na construção estética da Quasar, principalmente, nos seus primeiros dez anos de existência. Com esse propósito, Dias coletou diversas declarações de dançarinos que fizeram parte da Companhia no período, questionando a narrativa construída sobre a Quasar, principalmente através das notícias de jornais e

pesquisas acadêmicas, de que Rodovalho seria detentor de uma genialidade que imprimiria total controle sobre a construção estética nas obras.

Essas pesquisas mais recentes cumprem, para nós, uma dupla função. Primeiro, a de perceber como o discurso de poder, que elegeu a Quasar como índice de modernização, foi eficiente entre 1999 e 2016. Nesse sentido, esse discurso foi capaz de projetar a Companhia como o resumo da dança em Goiás e que, apesar de afastada do eixo Rio-São Paulo, produzia obras autorais. Como discutimos anteriormente, esse discurso é capaz de recusar o passado em suas particularidades e reconstruir a memória em um exercício de valorização do atual. Por outro lado, evidencia sua falha na construção do fato histórico como efetivado no âmbito de todos, pois não consegue projetar a ideia ao longo do processo histórico. Interrompidas as atividades permanentes da Companhia, somadas às produções acadêmicas desvinculadas a esse projeto político, a ideia por si só não se sustenta e não se efetiva no âmbito de todos. Mais uma vez, constatamos que esse projeto de modernização não se consolida, ou não se consolida completamente, dentro daquilo que é eleito pelo discurso de poder como processo de modernização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo aqui foi colocar em debate o projeto de poder instituído no estado de Goiás que, desde pelo menos o período de mudança da capital goiana na década de 1930, buscava estabelecer e consolidar a ideia de modernização do estado. Para tanto, esse poder ativou uma série de operações, instituindo

do um discurso de poder que se evidenciava principalmente em jornais e periódicos na busca por índices de modernização. Tal discurso projetou sua força ao longo do processo histórico, permanecendo atuante até os tempos presentes e consolidando uma forma de receber as obras artísticas do estado. Além disso, projetou sua força no campo social, balizando interpretações feitas não somente em meios de comunicação, mas ampliando-se também para o interior do campo acadêmico.

Nesse sentido, observamos que essas interpretações foram capazes de eleger temas que deveriam orientar o debate público sobre artes, pontuando sempre um antes e um depois. Ou seja, foi possível perceber um trabalho sobre a memória na reconstrução desse passado, que visa valorizar e impulsionar determinados movimentos atuais. Consequentemente, artistas já reconhecidos monopolizam a atenção e os recursos financeiros, por serem capazes de projetar, para outros estados do país, a potência da produção cultural de Goiás.

O resultado dessa prática, e que nos parece paradoxal, é que, ao mesmo tempo em que há esse movimento em busca do passado, há também a necessidade de recusa em suas particularidades, homogeneizando o passado em torno da ideia que se quer projetar, no caso, a modernização. Perdem-se as nuances do movimento, o campo aberto das disputas e das lutas sociais que compõem o processo histórico, como bem nos apontam Carlos Alberto Vesentini e Edgar de Decca. Por fim, essas estratégias são responsáveis pelo aniquilamento de outros artistas que não recebem a mesma atenção e nem a mesma quantidade de recursos financeiros, impactando nas possibilidades de produção artística e no desempenho profissional dessas pessoas,

o que empobrece e mutila a produção cultural do estado e de todo o grupo social ao qual pertence.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sebastião Vilela. Passos Contemporâneos. **O Popular**, Goiânia, 2 abr. 2013. Magazine. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/>. Acesso em: 6 abr. 2015.

BITTAR, Adriano Jabur. **A preparação poética na dança contemporânea**: o toque poético, as imagens das células corporais e dos rabiscos nos processos de composição de Madam do Neka e de Por 7 Vezes da Quasar. 2015. 509 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

DIAS, Hugo Oliveira. Descentrando o coreógrafo como gênio da dança: contribuições de pessoas dançarinas no processo coreográfico de Henrique Rodovalho junto à Quasar Cia. de Dança (1988-1996). In: GUARATO, Rafael; DIAS, Hugo Oliveira (Orgs.). **Quasar em nove perspectivas**. Salvador: ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2022.

FARIA, Gustavo Silvestre de. **Corpo-em-dança**: um ensaio sobre a presença do espectador (estudo de caso com o espetáculo “Céu na Boca” da Quasar Cia. de Dança). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

KATZ, Helena. A dança autoral de Goiás. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 1999. Disponível em: <http://helenakatz.pro>.

br. Acesso em: 12 ago. 2019.

MAZZA, Samuel Nogueira. **Quasar Cia. de Dança “No Singular” (2012):** Recepções, Estética e Hermenêuticas. São Paulo: Edições Verona, 2022.

PEIXOTO, Paula Cristina. Quasar Companhia de Dança: expressão da contemporaneidade em Goiás. **Pensar a Prática**, UFG, v. 6, p. 87-106, jul./jun. 2003.

QUEIROZ, Renato. Henrique Rodovalho Ensina Coreografia na Internet. **O Popular**, Goiânia, 5 set. 12. Magazine. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/>. Acesso em: 6 abr. 2015.

ROCHELLE, Henrique. **Elementos da dança como linguagem:** “no Singular”, de Henrique Rodovalho. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2014.

SCHIFINO, Rejane Bonomi. **Uma perspectiva histórica sobre a constituição da dança em Goiânia (1940-1990).** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, 2012.

SILVA, Michael. **“Por Instantes de Felicidade”:** corpos em performance na Quasar Cia. de Dança de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Performance Cultural) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VESENTINI, Carlos Alberto; DECCA, Edgar de. A Revolução do Vencedor. **Contraponto**, Rio de Janeiro, Ano I, n. 1, nov. 1976. Disponível em: https://www.academia.edu/14837391/A_revolu%C3%A7%C3%A3o_do_vencedor. Acesso em: 23 jul. 2023.

VESENTINI, Carlos Alberto. **A Teia do Fato:** uma proposta de estudo sobre a memória histórica. São Paulo: Hucitec, 1997.

PARTE III

ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA

INVENTÁRIOS DO SÉCULO XIX E A CULTURA MATERIAL DE CAJAZEIRAS - PB: O CONHECIMENTO DO LOCAL ENTRE O MEMORIALISMO E A HISTÓRIA

Hava Mariana de Oliveira Santana

INTRODUÇÃO

Pode-se, por esta razão, saudar a este documento fundamental como *livro de Cajazeiras*, de tal forma os dois nomes – Cajazeiras e Padre Rolim – se conjugam associados, pois, na verdade, foi como expansão do colégio aí fundado pelo Padre Mestre que a fazenda primitiva de seu pai em um pouco mais de meio século ganhou autonomia municipal e veio a celebrar-se como a “cidade que ensinou a Paraíba a ler”.

Sênio Oliveira

Olho por cima de meu ombro e volto no tempo, não sei até que ponto posso confiar em minha memória de menina, mas me seguro nas sensações que ainda hoje sinto como se fosse a primeira vez. Na escola, estávamos aprendendo sobre a história da cidade de Cajazeiras, o nosso lar, a professora pedia que buscássemos em livros sobre a história local tudo e qualquer coisa que falasse sobre a sua fundação. No dia seguinte, iríamos dar continuidade ao aprendizado.

Recorri às minhas irmãs para que conseguisse executar a atividade encaminhada durante a manhã. Por serem mais velhas, elas já haviam feito a mesma atividade quando tiveram a minha idade. A minha geração cresceu com a presença de computadores, embora não fosse de tão fácil acesso como nos dias atuais, e assim nos debruçamos sobre livros que mais pareciam almanaques sobre a cidade. Voltei para a escola no dia seguinte com recortes da bandeira municipal, nomes e fatos importantes na ponta da língua. Eram sempre os mesmos: Rolim e Albuquerque que apareciam na historiografia, seguidos dos Leitão, dos Cartaxo, dentre outros.

Em perfeita reciprocidade, cada família falava de si, as escritas vinham de mãos que eram guiadas pelos laços de honra e sangue, era necessário demarcar o quanto cada um havia feito pelo desenvolvimento do sítio, que se tornou povoado, vila e, em 1876, se elevou à categoria de cidade, comemorando a sua emancipação, não ironicamente, no dia de nascimento do neto da família fundadora, o Padre Inácio de Sousa Rolim.

Muitos elementos eram incompreensíveis cognitivamente para mim, eu era uma criança. As inquietações que deixo transparecer em minha escrita são processo de minha formação e amadurecimento intelectual. Certamente, em minha pouca idade, achava esquisito como uma cidade com muito mais de um século de existência, embora não possuísse a categoria de cidade até fins do século XIX, poderia ter apenas a presença de um punhado de famílias na sua existência. A historiografia tradicional demonstrava a cidade inteira girando em torno da figura de um padre, mas faltava algo, alguém, nomes, rostos.

Se as famílias supramencionadas comiam, quem cozinhava? Se andavam a cavalo, quem cuidava do cavalo? Se eles pre-

cisavam de farinha, a quem eles compravam? Onde estavam as pessoas comuns? Como podíamos conhecê-los? E essa cidade que se desenvolveu a partir de um sítio, como caminhar nela? Como observar as pessoas que iam à feira ao sábado pela manhã? E compravam itens ordinários nas casas de comércio?

A partir do contato com a historiografia de cunho tradicional, é possível lançar diversos questionamentos, com diferentes abordagens, objetivando montagens outras. Narrativas históricas que pudessem descortinar elementos que revelassem redes de sociabilidade, aspectos econômicos, circulação de mão de obra escrava na cidade, cultura material que marcava a sociedade sertaneja novecentista, etc.

Se as possibilidades de questionamentos são “caleidoscópicas”, de mesma maneira seriam as narrativas históricas sobre a história local que poderiam surgir a partir disto, claro que, a depender da tipologia das fontes e da posição teórico-metodológica do historiador. Pensando nisso, este capítulo visa contribuir e analisar como a exploração de fontes judiciais, a saber, inventários *post-mortem*⁵, podem auxiliar no estudo da cultura material e na produção e aprendizagem da história local, no microcosmo da cidade de Cajazeiras – Paraíba, no século XIX.

INVENTÁRIO *POST-MORTEM*: DESCORTINANDO O BEM VIVER EM CONTEXTO DE MORTE

Utilizados pelos historiadores e pesquisadores de áreas afins como uma fonte para narrativas históricas de outrora,

5 | Localizados na 2ª Vara Cível do Fórum Dr. Ferreira Junior, na cidade de Cajazeiras, no estado da Paraíba.

o inventário *post-mortem* é um processo judicial que consiste na formalização do arrolamento (listagem), da avaliação e da partilha de bens de um indivíduo falecido para os herdeiros, após a morte deste.

A priori, regulamentada pelas Ordenações Filipinas⁶, a judicialização dos inventários tinha sua obrigatoriedade para quando o falecido deixasse herdeiros menores de 25 anos. No entanto, para a maioria dos casos, os inventários acabavam sendo formalizados apenas em situações em que a soma total dos bens listados e avaliados (monte-mor) ultrapassasse os valores de custos finais produzidos pelo processo, a exemplo de gastos pela própria produção do processo, ou pela aquisição de selos e estampilhas, etc.

Se os inventários não eram uma documentação de fácil acesso e formalização para toda a sociedade novecentista, os sujeitos históricos encontrados dentro dessa narrativa, predominantemente, eram indivíduos pertencentes às elites locais. Este elemento pode ser encarado como uma das limitações da utilização dessa fonte histórica, tendo em vista que as elites eram compostas por pequenos grupos, quando comparados ao restante da população. Embora as camadas pobres não estivessem presentes na solicitação de um inventário, ocasionalmente apareciam enquanto credores e devedores dos inventariados, ou até mesmo, na situação de escravizado.

No entanto, as diversas possibilidades de pesquisa que surgem a partir do contato com as fontes judiciais se sobressaem

6 | As Ordenações Filipinas consistem no resultado das reformas realizadas pelo Rei Felipe II da Espanha no Código Manuelino, durante o período da União Ibérica, continuando em vigência em Portugal mesmo após o fim da União; e no Brasil, até a promulgação do Primeiro Código Civil Brasileiro, no ano de 1916.

às limitações, podendo ser justificado pelo seu alto teor descritivo e de informações trazidas, e a partir destas, pelos encaminhamentos acerca das relações familiares e sociais, cultura material, influências e transações econômicas.

Por serem uma fonte de cunho judicial, as partilhas eram realizadas por determinação do juiz de órfãos, contando com a participação da figura de um inventariante, o qual solicitava o processo de partilha, as testemunhas, o escrivão, os tutores - em casos de órfãos menores de idade e louvados, que certificavam o estado dos bens e atribuíam valores monetários a estes.

Além disso, o processo poderia contar com a presença ou não de testamento produzido em vida, atestando os desejos do inventariado (falecido). Nos casos em que havia a existência do testamento, o desejo do falecido deveria ser obedecido. Em caso contrário, os bens deveriam ser partilhados em ordem de descendência, geralmente, sendo dividido em duas partes iguais, em que uma iria para cabeça de casal ou meeira, a viúva do falecido; e a outra parte seria dividida em partes equivalentes para o restante dos herdeiros, independentemente do sexo. A administração desses bens obedecia tanto aos tramites legais, quanto ao *ethos social*⁷ desses indivíduos.

O arrolamento, termo utilizado durante a produção do inventário, poderia ser múltiplo, contando com a presença de instrumentos de montaria, utensílios domésticos, vestimentas e joias, animais e escravos, dívidas passivas e ativas, assim como bens de raiz - partes de terra, casas de morada e de comércio.

7 | Conjunto de traços característicos atribuídos a um grupo como forma de distinção de outros grupos, a partir do ponto de vista social e cultural.

Ultrapassando a parte mais burocrática de compreender o que é a fonte documental utilizada, quais os seus critérios de produção e circulação, por quem e para quem era produzida, adentram-se os elementos que a caracterizam enquanto uma fonte qualitativa, além de quantitativa e serial.

Quantitativa e serial por trazer informações em quantidades que, quando colocadas em série, revelam características diversas daquela determinada localidade e temporalidade, a exemplo do aumento ou da diminuição de fortunas ao longo do tempo, ou até mesmo, o fluxo de animais ou escravos. Como já mencionado acima, quando se falou das possibilidades de pesquisa a partir dos inventários, é possível estudar os aspectos econômicos, culturais, sociais e familiares.

O fator qualitativo anda lado a lado com o quantitativo, levando a enxergar além dos nomes e objetos mencionados. Dessa maneira, o texto ganha tessitura capaz de conduzir a um universo ou microcosmo não conhecido até então, e de conduzir por caminhos infinitos de pesquisa a partir das montagens estabelecidas entre as peças disponíveis, sem deixar de lado a posição teórico-metodológica necessária à pesquisa científica.

Para tanto, incorporando as leituras da historiadora Beatriz Ricardina Magalhães (1989), os inventários se comportam como câmeras em nossas mãos, possibilitando entrar na intimidade das famílias e nos meandros de sua casa. E a sua utilização enquanto fonte documental nos oferece a possibilidade de estudo da materialidade com o seu universo, para a construção e a aprendizagem da história local.

TECENDO SABERES SOBRE O UNIVERSO MATERIAL

Enquanto os inventários *post-mortem* podem ser colocados como máquinas fotográficas, a cultura material pode ser entendida como fotografias que revelam aspectos do cotidiano de determinada sociedade no tempo. Os usos e valores, não necessariamente monetários, atribuídos a certos artefatos nos levam a compreender elementos que passam pelo universo mental que envolve os sujeitos históricos.

A princípio, a cultura material era entendida como o conjunto de objetos localizados e datados dentro de uma determinada comunidade, contendo aspectos que envolviam a sua produção, por quem fora produzido e quais os materiais utilizados, qual a sua função prática e a quem pertencia. No decorrer dos estudos, nos anos finais do século XX, a partir da interação entre as ciências históricas, a filosofia, a antropologia e a arqueologia, surgiu um novo significado para a cultura material, ou melhor, uma nova abordagem.

Nesse novo curso, entendeu-se que a cultura material poderia significar a atribuição aos artefatos, assim como o conjunto de práticas que envolviam os sujeitos e estes objetos em determinado tempo e localidade. Sobre isso, Klaus Hilbert (2020) entendeu que não se trata em medir o valor ou o significado, mas seu envolvimento no mundo vivido das pessoas.

As variáveis de tempo e lugar se tornaram importantes para compreender a relação entre sujeito e objeto como algo fluido e mutável, e não como algo fixo, como se supostamente pudesse existir uma “lei” aplicável de cultura material, que poderia se

encaixar de igual forma em todas as sociedades. Portanto, esta não poderia ser considerada apenas como pano de fundo, os contextos materiais mudam da mesma maneira como os signos atribuídos (Hilbert, 2020).

Se a cultura é cambiável, de tal forma seriam os referenciais de riqueza das famílias encontrados na documentação. Ao estudar a cultura material e o abolicionismo no Vale do Paraopeba - MG (1840-1888), a historiadora Claudia Martinez (2017) divide a sociedade inventariada em três grupos: o grupo A, o B e o C, com critérios de separação por valor de monte-mor, ou seja, a soma total de todos os bens deixados em vida.

O grupo A abrigava os membros mais ricos, em que o montante seria superior a 10:000\$000 (dez contos de réis); no grupo B, as fortunas variavam em 5:000\$000 (cinco contos de réis) e 10:000\$000 (dez contos de réis); por fim, o grupo C abrigaria fortunas menos privilegiadas de até 5:000\$000 (cinco contos de réis). Se pegarmos o referencial utilizado nessa divisão para as fortunas encontradas na cidade de Cajazeiras entre os anos de 1876 e 1900, teríamos, predominantemente, fortunas menos privilegiadas que, quase raramente, chegavam à dezena de contos de réis. No entanto, isso não significa que a população inventariada não era abastada de fato, mas sim que os conceitos de riqueza mudam diante das localidades estudadas.

Uma *curiosidade* é que, geralmente, os bens encontrados são bem parecidos ou iguais, – casas de morada, partes de terra de plantação com açudes, animais, escravos, dívidas, vestimentas, utensílios domésticos, ferramentas de trabalho, etc. – o que diverge é o valor empregado para aqueles bens, dependendo tanto do seu uso social e simbólico quanto da disposição

dos louvados (avaliadores) em dar o que seria considerado uma boa avaliação.

Outras circunstâncias também poderiam afetar a avaliação, como o estado do animal, se era novo ou velho, parido ou não; a idade dos escravos e a sua função; se as partes de terra estavam sendo cultivadas ou não; se o açude tinha água ou era de terra⁸; a divisão das casas de morada e as quantidades de vãos, portas e janelas; e até mesmo a localização das casas de comércio. Por fim, um apontamento bastante pertinente dentro do campo da materialidade é a possibilidade de estudar o cotidiano dos sujeitos históricos, principalmente, quando há o cruzamento de fontes.

Ao início da escrita, questionou-se por outros rostos, além dos que constantemente apareciam na historiografia tradicional. E foi possível perceber que, entre os membros da elite local, existiam outras famílias que muito provavelmente não ganharam destaque por motivos outros, desconhecidos até então, mas que já ganham espaço na pesquisa e escrita de trabalhos de monografia e dissertações na contemporaneidade, a exemplo da tese do historiador Osmar da Silva Filho (1999), que, ao estudar as tramas do moderno na cidade da Parahyba (1892-1923), busca paralelos de modernidade também na cidade de Cajazeiras. Ao recorrer a fontes orais, Silva Filho (1999) aponta para aspectos que envolviam o cotidiano dos sujeitos históricos, constatando redes de sociabilidade efetivadas através da circulação de pessoas entre as zonas rurais e urbanas da cidade, a existência da feira pública, que se tornava palco para

8 | Termo atribuído para açudes que estavam sem água devido às secas.

as relações econômicas, sociais e de diversão, demonstrando que o fato de ir para feira, por si só, representava um evento importante na semana dos cajazeirenses, além de ser um ponto de inflexão entre as diversas camadas existentes na cidade.

O cruzamento entre fontes escritas, cultura material, historiografia contemporânea e, até mesmo, a tradicional, pode contribuir para descortinar elementos que visem contribuir com a escrita e a aprendizagem da história local. Embora os escritos tradicionais não venham ao encontro dos paradigmas modernos e pós-modernos, eles podem servir ao historiador como fonte documental, seja para afirmar ou negar narrativas históricas.

A par dos novos paradigmas da cultura material, Martinez (2017) chamou atenção para a importância dos estudos sobre a cultura material a partir de fontes escritas, não omitindo a existência concreta dos artefatos, mas buscando elementos que pudessem qualificar, denominar e caracterizar. Pode assim auxiliar na compreensão de que a cultura material é um elo formador e significante da relação estabelecida entre sujeito, objeto e estrutura social, sendo capaz, também, de demonstrar a formação de identidade dos indivíduos e da sociedade como um todo.

CAMINHANDO NA HISTÓRIA LOCAL

Diante de escritos que reverberaram durante algum tempo, ora falando dos grupos dominantes e suas vitórias sobre os *conquistados*, ora demarcando lugares heroicos na historiografia, a história local surge a partir das reconsiderações acerca dos métodos positivistas, inscrevendo-se na escola francesa dos *Annales*, principalmente, dos novos *Annales*, com a ampliação de assuntos, indagações e fontes (Marson, 2019).

Gestada a partir da História Social, a História Local buscava, entre seus objetivos, a diminuição de sua lente diante dos objetos históricos. Apresentavam-se a possibilidade e a necessidade de abandonar os métodos e paradigmas germinados com o Positivismo do século XIX, bem como propunham-se novos personagens, problemas e objetos regionais e locais na história-ciência (Marson, 2019).

Desse modo, a preocupação entre historiadores e pesquisadores afins não era mais a de comprovar o lugar científico da disciplina História, mas entender processos históricos que não couberam ou não entraram nas narrativas até aquele dado momento. É nesse sentido que se buscavam outras existências, mentalidades e sensibilidades, outros cotidianos e costumes.

Sendo assim, demonstrava-se que o lugar ocupado pelo historiador não era de veículo transmissor das mensagens captadas nas fontes históricas, como se acreditava até então, mas de investigador, de comunicador com os lugares, os sujeitos e os problemas, fazendo isso a partir do seu lugar teórico-metodológico. Buscavam-se novos deslocamentos e montagens.

Colocado como epígrafe no início do texto um recorte da apresentação da obra *Vida e Obra do Padre Rolim*, em comemoração ao seu bicentenário, a partir da retrospectiva dos meus tempos de menina, utilizando-me da rememoração, percebe-se que a história da cidade de Cajazeiras foi e ainda é centrada na figura da família fundadora, os Albuquerque e Rolim, sendo o Padre Rolim a imagética central do *mito* fundador da cidade.

Enquanto historiadora, acredito que, das várias problemáticas que se desenrolam das imagens criadas, a principal é a omissão dos outros personagens históricos que aqui existiram, sendo estes das camadas mais e menos abastadas. A questão

não é o desaparecimento das elites e das fontes oficiais na construção das histórias, mas a compreensão de que existem outras abordagens, outras vivências, outros rostos, outras riquezas e pobreza, opressões, etc.; o entendimento de que a história pode e deve ser plural, comprometida com o saber científico, com a história-ciência.

E essas escritas vêm surgindo através dos incentivos à pesquisa. Dessa forma, a comunidade acadêmica tem produzido bastante acerca das temáticas locais, sobre tópicos que outrora eram considerados banais. E, aos poucos, a historiografia local vai se desenvolvendo com comprometimento, despertando sentimentos de pertencimento nas comunidades trabalhadas e na sociedade como um todo, entendendo que as ruas onde caminhamos hoje serviram de palco para relações e trocas entre personagens históricos não conhecidos até recentemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiterando o que foi colocado anteriormente ao longo desta narrativa, nós, enquanto historiadores, podemos alcançar fontes históricas diversas para a construção da história local. E como colocado aqui, até então, a cultura material encontrada nos inventários *post-mortem* constrói caminhos para a tomada de lugares na historiografia que, por algum tempo, foi preenchida com histórias tradicionalistas e memorialistas, que evocavam para si o título de história verdadeira.

Longe de inferiorizá-las, essas narrativas somadas às conquistas realizadas nas pesquisas tornam possível a construção de histórias de outros, das coisas, dos costumes, das sensibili-

dades, do cotidiano, da medicina, do ambiente, dentre outros. E, dessa forma, apontam trilhas históricas e científicas para a história local.

REFERÊNCIAS

FURTADO, Júnia Ferreira. A morte como testemunho da vida. *In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). O historiador e as suas fontes*. São Paulo, Contexto, 2009.

HILBERT, Klaus. Estudo de cultura material: sobre coisas e substâncias na Arqueologia. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2020.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. **Rústicos cabedais**: patrimônio e cotidiano familiar nos sertões do Seridó (séc. XVIII). 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MARSON, Izabel Andrade. Qual o lugar da História Local? Percursos e potencialidades do tema e do problema. *In: CONFERÊNCIA EM SEMINÁRIO MEMÓRIA E HISTÓRIAS LOCAIS: ESQUECIMENTO, DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADES*. Campinas. **Anais [...]**. UNICAMP, 2019.

MARTINEZ, Claudia Eliane Parreiras Marques. Entre palavras e objetos: Cultura material e Abolicionismo no Vale do Paraopeba/MG (1840-1888). **Antíteses**, v. 10, n. 20, p. 749-773, jul./dez. 2017.

SANTANA, Hava Mariana de Oliveira. **Da porta para dentro: o habitar sertanejo a partir dos inventários *post-mortem*** (Cajazeiras, séc. XIX). Monografia (Graduação em xxxx) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

SENADO FEDERAL. **Vida e obra do Padre Rolim**. Edição Comemorativa aos 200 anos de nascimento do Padre Inácio de Sousa Rolim. Brasília: Senado Federal, 2000.

SILVA FILHO, Osmar da. **Na cidade da Parahyba, os percursos e as tramas do moderno (1892-1923)**. 1999. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

STANCZYK FILHO, Milton. Instrumentos de pesquisa: indicadores possíveis na exploração de testamento e inventários *post-mortem*. In: V JORNADA SETECENTISTA, Curitiba. **Anais** [...]. 2003, p. 455-489.

A PRÁTICA ALIMENTAR COMO OBJETO DE PESQUISA DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL: OS POSSÍVEIS USOS DAS MEMÓRIAS ALIMENTARES DOS ENTREVISTADOS DE BOQUEIRÃO - PB SOBRE OS CACTOS E AS BROMÉLIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA (2002-2023)

Iranilson Buriti de Oliveira

José Carlos Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a prática alimentar como objeto de pesquisa da Nova História Cultural a partir dos possíveis usos das memórias alimentares dos entrevistados de Boqueirão - PB sobre os cactos¹ e as bromélias² no ensino de História. Problematizamos como os educadores podem usar a memória alimentar como prática de pesquisa para a formação da consciência histórica no ambiente escolar. O trabalho visa incluir memórias de pessoas comuns no discurso histórico, questionar o modelo atual de educação e de produção dos alimentos e usar a memória como ferramenta política de interpretação e de inter-

1 | Os cactos a que nos referimos são: xique-xique, facheiro, coroa-de-frade e mandacaru.

2 | As bromélias a que nos referimos são: macambira e caroa.

venção socioambiental, ao valorizar os saberes e espaços do bioma Caatinga.

Nessa perspectiva de inclusão e de valorização dos sujeitos comuns e dos seus espaços como “lugares de memória” (Nora, 1993), as instituições de ensino assumem um papel importante ao pensar “el lugar de la memoria en la enseñanza de la historia” (Pagés, 2008, p. xx), pois a História é a disciplina que, desde o início da humanidade, mais se aproxima da memória. Clio “partilhava com sua mãe o mesmo campo do passado e a mesma tarefa de fazer lembrar” (Pesavento, 2008, p. 4).

Contudo, foi a partir da década de 1960, com a crise dos paradigmas, que a história se alinhou ao campo de análises da antropologia (Santos, 2010), ao “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (Pesavento, 2008, p. 8). Assim, com a Virada Antropológica, chegam aos historiadores “as noções de estruturas mentais, [...] elementos constitutivos do imaginário [...], formas de pensar e construir representações sobre o mundo” (Pesavento, 2008, p. 26), ampliando o campo de atuação, os objetos e sujeitos de análises dos historiadores.

A memória e a alimentação são temas aos quais, atualmente, a história tem se dedicado, para entender, por meio da cultura, as ações dos seres humanos no tempo, refletir sobre os problemas socioambientais e intervir em questões que afligem a humanidade no tempo presente. Por isso, este texto traz esse debate da memória alimentar como uma ferramenta cultural de entendimento e de intervenção social pela história da sensibilidade no ensino de História.

Conforme Pagès e Plá (2014), com a crise dos paradigmas na década de 1960, eclodiram novas concepções de ensino e de

investigação educativa, que questionavam o modelo de educação pautado no currículo tecnicista e de uma pedagogia por objetivos. Desse questionamento, surgiram o ensino e a aprendizagem como objetos de pesquisa da História. As práticas alimentares, em especial, os possíveis usos das memórias alimentares sobre os cactos e as bromélias como objeto de pesquisa da História, nos permitem pensar o ensino de História como lugar de “formação da consciência histórica” (Rüsen, 2006).

O espaço desta pesquisa é o município de Boqueirão - PB, localizado no Cariri Paraibano, a 170 km da capital paraibana, João Pessoa. A área desse município é de 373,077 km² e tem em torno de 17.598 habitantes, conforme o último censo, realizado em 2022³ pelo IBGE. O município ora referido fica na região denominada de Semiárido⁴. Segundo o portal desse município, Boqueirão foi fundado por volta de 1664/1665, por Antônio de Oliveira Lêdo⁵.

O recorte temporal sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa é de 2002 a 2023. Em 2002, as memórias dos boqueirãoenses sobre as práticas alimentares de uso dos cactos e das bromélias começaram a adentrar o ambiente escolar; e usamos 2023 como parâmetro temporal para sabermos como essas memórias se manifestam nos sujeitos de Boqueirão no tempo presente. Contudo, em alguns momentos, o nosso deslocamento

3 | Boqueirão - PB. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/boqueirao.html>. Acesso em: 21 jul. 2022.

4 | O Semiárido. Disponível em: <https://www.gov.br/insa/pt-br/semiario-brasileiro>. Acesso em: 08 maio 2023.

5 | Boqueirão. Disponível em: <https://www.boqueirao.pb.gov.br/portal/a-cidade/historia>. Acesso em: 03 set. 2021.

se dirigiu para antes desse período para entender “os começos” (Foucault, 2008) dos usos dos cactos e das bromélias nas experiências dos boqueirãoenses.

Por entendermos que “a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social” (Brandão, 2004, p. 11), usamos como metodologia a análise do discurso (Foucault, 2008) para ler os documentos deste trabalho.

As fontes desta pesquisa advêm das entrevistas realizadas em 2008 para o trabalho de conclusão de curso da graduação em História (UEPB), em 2020 e 2021; para a dissertação de mestrado em História (UFCEG); e em 2023, para a tese de doutorado em História (UFPE), que se encontra em andamento. Os boqueirãoenses que fazem parte deste trabalho são: Rosa (2008), Valdo (2020), Paulo (2020), Silvana (2020), Valdomiro (2020), José (2020), Desterro (2020), Kilzia (2023) e Gustavo (2023). Exploramos as memórias desses sujeitos no campo da oralidade (Alberti, 2004, 2019), e as transcrições dos depoimentos ocorreram na íntegra, tal qual relatados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A MEMÓRIA ALIMENTAR E OS POSSÍVEIS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

É necessário que professores e alunos compreendam que “produzir memórias sobre si é uma ação política ativa” (Krenak, 2020)⁶. Essa ação política ativa passa pelo alinhamento das au-

6 | KRENAK, Ailton. **Vozes da Floresta**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRT-JIh10s4w>. Acesso em: 12 jul. 2023.

las com “os lugares de memória” (Nora, 1993). Lugares estes que façam sentido aos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A caatinga é muito bonita, principalmente quando chove. Ela se transforma. Eu me lembro quando eu ia para a casa da minha bisavó e eu não me lembro dessa seca (Kilzia, 2023).

A gente não conhece a beleza que a nossa comunidade tem. A mata sempre traz boas lembranças (Gustavo, 2023).

Começar esse processo de assenhoreamento dos espaços em que os alunos atuam é essencial para a formação da consciência histórica. A consciência histórica é “um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (Rúsen, 2006, p. 16).

O primeiro passo do professor para formar a consciência histórica é organizar a aula para que o aluno compreenda que a memória é um “conhecimento pelo corpo” (Candau, 2019, p. 22-23) da cultura humana, e qualquer parte dele pode produzir e ativar as memórias nos/dos sujeitos.

Podemos usar como exemplos os depoentes Silvana e Paulo, que, ao verem as fotos de uma aula de campo sobre o bioma Caatinga e de uma mostra pedagógica, em 2002, na localidade Moita de Boqueirão - PB, tiveram as suas memórias produzidas evocadas no referido período:

Eu me lembro. Mas faz tempo. A gente era tão novinho. É que foto não se acaba (risos dela). Gostemos demais. Chega está voltando os tempos atrás da gente (Silvana, 2020).

Onde ninguém dizia que doce de facheiro prestava e hoje em dia a gente tem por realidade que a

gente comeu que é um doce bom, um doce ótimo (Paulo, 2020).

quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (Frago; Escolano, 2001, p. 63).

O aluno deve observar, assim como os ex-alunos Paulo e Silvana observaram, que o tempo não para de agir sobre eles e sobre os espaços capturados na imagem; e que a ação humana, destacada na fotografia, vista como “indício e testemunho da realidade” (Mauad, 2005, p. 136), mostra essas mudanças e permanências das coisas no tempo.

Candau (2019) afirma que estamos “condenados ao tempo”, que, segundo a segundo, a vida está sendo devorada por Cronos e que essa ruína e decomposição da existência do que se passou e que está prestes a desaparecer nas fissuras do tempo “não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança” (Candau, 2019, p. 15-16). Segundo o autor, a memória nos dará essa ilusão de que o tempo não destruiu por completo o que vivemos e, portanto, quem somos.

É função da história fazer com que os alunos compreendam que somos as nossas memórias e, pela retrospectiva, assim como os depoentes desta pesquisa fizeram sobre o processo de rememoração da aula de campo e das práticas alimentares sobre a caatinga, aprendemos “a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida presente” (Candau, 2019, p. 15).

Esse processo artesanal de juntar os pedaços de si no campo de ensino de História nos permite costurar as nossas identidades e produzir a nossa história.

A memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos

Nesse processo de produção da nossa história, ao mesmo tempo em que a memória nos modela, ela é também por nós modelada. “Isso resume [...] a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem [...], se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” (Candau, 2019, p. 16).

Para que o professor e o aluno compreendam como a memória e a identidade se nutrem, se conjugam e se apoiam na produção de narrativas, de vidas e de histórias e que esse entendimento contribua para a “formação da consciência histórica” (Rüsen, 2006), faz-se necessário entender os níveis de manifestação da memória. De acordo com Candau (2019), há três níveis de memória: a protomemória, a memória de alto nível e a metamemória. Essas três modalidades de memória são válidas cientificamente, “desde que o interesse sejam as memórias individuais” (Candau, 2019, p. 23). Sendo assim, a análise que fizemos nesta pesquisa foi sobre as memórias individuais dos entrevistados de Boqueirão - PB.

OS NÍVEIS DE MEMÓRIA DOS ENTREVISTADOS DE BOQUEIRÃO - PB

O uso da entrevista oral, em particular, a entrevista semiestruturada, é uma das formas de os alunos entenderem os níveis de manifestação da memória. Esse tipo de entrevista permite “combinar perguntas abertas e fechadas, onde o informante

tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”; e o pesquisador, de obter “assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

Ao entrevistar um determinado sujeito, com a orientação do professor sobre os usos da História Oral (Alberti, 2004, 2019), o educando terá material (os depoimentos, as memórias) para identificar e analisar os níveis de manifestação de memória (Candau, 2019).

Nesse sentido, ao analisarmos a memória alimentar na perspectiva dos estudos de Candau (2019), percebemos que a história de vida do depoente Valdomiro e a de tantos outros sujeitos da pesquisa estão conjugadas, nutridas e apoiadas nessa dialética da memória e da identidade. Notamos isso quando esse depoente descreve como fazia para “caçar” o xique-xique adequado para comer assado e/ou cozido.

Eu me lembro, os espinhos era mais longe um pouquinho e os espinho é do tamanho de um dedo, os espinhos dele. Não caça desse miudinho não. Ele é do espinho grande e meio liso e as brechinhas dele é quase assim como desse facheiro, bem longe um do outro e ele cresce muito, muito mesmo. Esse outro fica meio rasteirinho e as touceira dele é mais separada uma da outra e ele é grande, os cambões dele é grande. Ainda me lembro (Valdomiro, 2020).

Ou quando Rosa descreve a receita do beiju, do cuscuz ou do pão da macambira. “Retire as folhas da macambira, leve ao pilão. Depois lave a massa da macambira numas três águas, esprema num pano, ficando apenas o pó. Em seguida, acrescente o sal e leve ao fogo num caco espalhando sempre a massa” (Rosa, 2008).

Esse tipo de memória presente no corpo de Valdomiro e de Rosa sobre os saberes, as experiências e a técnica de identificação do xique-xique e de preparação da macambira para o uso alimentar é a protomemória. É na modalidade da protomemória que “enquadramos aquilo que, no âmbito do indivíduo, os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade” (Candau, 2019, p. 21).

Essa constituição e relação de memória dos depoentes com o território onde habitam ficaram visíveis no ato das entrevistas quando foram expostas, na mesa dos narradores, as plantas xique-xique, facheiro, mandacaru e coroa-de-frade, bem como os respectivos doces desses cactos. Ao ver as plantas e os doces, Valdo (2020) nos informa: “Desse aqui (aponta para um facheiro que está na mesa), tá vendo aqui, ele bota uma fruta muito linda, num é o facheiro! Não conto as vezes que a minha mãe me deu essa fruta de facheiro naquela época de 58, 59 e 60”.

Observamos que bastou aparecer um dispositivo (os doces, as plantas e a entrevista) de evocação e invocação da memória para Valdo lembrar das frutas do facheiro dadas a ele por sua mãe na “época de 58, 59 e 60”. Esse tipo de memória evocada e invocada é a memória propriamente dita ou de alto nível (Candau, 2019). A memória propriamente dita é aquela de recordação ou reconhecimento feita através da “evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos, etc.)” (Candau, 2019, p. 23).

Todos os sujeitos da pesquisa, ao falarem de suas experiências, têm representação de sua memória alimentar e carregam em si as formas de dizê-las e de filiar-se ao passado. A esse processo de manifestação da memória, chama-se de metamemória

(Candau, 2019). Candau (2019, p. 23) acrescenta que a “meta-memória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva”.

Um dos entrevistados nos oferta um exemplo do que seja metamemória. “Minha lembrança de antigamente eu passo pra você. Que é pra você ir seguindo sua origem. A sua origem vem de mim, vem de nós, né?” (José, 2020). José tem uma representação da sua memória. Ele tem conhecimento sobre ela e entende que a memória não está associada apenas ao seu passado. Mas também ao passado de outras gerações. Esse tipo de memória reivindica um lugar de identidade (origem) do sujeito por compreender que sua representação da memória é de fundamental importância para a formação e a constituição do ser humano.

Nesse sentido, fotos, comida, palavras, plantas, água, terra são lugares de escrita, leitura e interpretação de memória de sujeitos que carregam em si representações de épocas que o professor de História pode usar em suas aulas para formar, em seus alunos, a consciência histórica e assim problematizar a sociedade no tempo presente.

A DOR DA MEMÓRIA “ALIMENTAR” COMO PRÁTICA DE PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Muitas vezes, parte da memória alimentar que carregamos causa dores e desconforto em nosso corpo ao ser lembrada, pelo fato de estar associada a doença, a cultura e/ou a situações desagradáveis no momento do consumo, da preparação ou da obtenção do alimento. Essa relação entre dor e alimento também é histórica e pode ser objeto de pesquisa da História.

Nesse processo de análise histórica e dos possíveis usos da memória alimentar como prática de pesquisa, o aluno deve compreender que, segundo Candau (2019), a memória é a identidade em ação. Contudo, a memória pode ameaçar, perturbar e arruinar o sentimento de identidade (exemplo: lembranças de traumas e tragédias). “De fato, o jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos” (Candau, 2019, p. 18). Nessa perspectiva de estudo da memória no ambiente escolar, o educando deve ser orientado pelo professor para saber lidar com o esquecimento (intencional ou não) das fontes e estar “dis-posto”, “ex-posto” (Larrosa, 2019) a ser tocado e passado pelas lembranças dolorosas emanadas delas.

A nossa existência é também composta por momentos de sofrimento, e, por isso, algumas lembranças espinhosas se deslocam para o campo do silêncio ou do “esquecimento”. (Re)-lembrar de momentos difíceis e traumáticos fura e machuca o nosso corpo, “como por exemplo, a anamnese de abusos sexuais na infância ou a memória do Holocausto” (Candau, 2019, p. 18). Algo semelhante ocorreu com Desterro, que não queria dar a entrevista para não lembrar dos momentos de dificuldades financeiras por que passou ao lado do esposo, Valdomiro. “Nós sofreu demais. Por isso, eu não queria entrevistar” (Desterro, 2020).

Não que o uso dos cactos e das bromélias fosse algo ruim ou os seus espinhos fossem vistos no campo da negatividade. Os espinhos dos cactos são uma forma de proteção da escassez hídrica, repelem o sol, como um para-raios para não perder água, e evitam que a planta seja devorada por algum predador (Maltese, 1980). Às vezes, não queremos lembrar propositalmente, ou o nosso cérebro, de forma inconsciente, “descarta”

algumas memórias por estarem secas ou justamente porque se transformaram em espinhos e podem provocar dores. Contudo, devemos salientar que “existem nas lembranças de uns e de outras zonas de sombra, silêncios, ‘não ditos’. As fronteiras desses silêncios e ‘não ditos’ com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento” (Pollak, 1989, p. 6).

Mas, para vir à tona, as lembranças sobre as práticas de uso dos cactos e das bromélias, outras recordações espinhosas saíram da zona do silêncio e do não dito e vieram também. Ao ouvir o marido falar do passado que constituiu as identidades dele, que também eram, em parte, as dela, não conteve o choro, pois as folhas da memória, que outrora Desterro talvez “tenha pensado” que haviam caído por conta da estação da seca⁷, tinham se transformado em espinhos e estavam tão vivos quanto ela.

Assim também foi com o depoente Valdo, pois, em alguns momentos, lembrar dói, machuca, deixa a gente triste. Mas lembrar os motivos que provocaram as dores nesse entrevistado e realizar uma análise histórica é também uma forma de denunciar um dos grandes problemas que afligem e causam dores na humanidade desde o início dos tempos, que é a fome.

Eu sofri muito na minha vida. Teve época da minha mãe, tá, não ter nada de botar no fogo, tá, e mandar nós pedir esmola nos cantos. Nós saímos daqui, naquela época (ele chora), chega imagina a vida como era, minha mãe mandava nós pedir esmola no Monte, naquele meio de mundo, pra comer de es-

7 | “No período seco, as árvores da caatinga perdem suas folhas [...], entrando num estado de ‘hibernação’ e dessa forma atravessa o período seco utilizando apenas o que foi armazenado. Disponível em: https://blogdaserrita.blogspot.com/2013/05/normal-0-21-false-false-false_30.html. Acesso em: 20 dez. 2020.

mola. Entendeu? E teve um caba que disse, mandava nós, quando a gente uma distância de 10 braças, ele mandava nós voltar. Só deu a esmola a gente quando mexeu demais com nós. Quando chegava em casa, a minha mãe não ter o que dava (terminou essa parte da entrevista chorando) (Valdo, 2020).

A Nova História Cultural oferece ao campo de investigação do ensino de História a oportunidade de, por meio da “sensibilidade” (Pesavento, 2007, 2008), da “experiência” (Larrosa, 2019), “dos modos de fazer, dos esquemas de ação” (Certeau, 2019) e do “discurso” (Foucault, 2008) cartografar, capturar e interpretar culturalmente os processos de produção das dores do mundo.

Nesse sentido, quando o educando/pesquisador sentir a dor do entrevistado, assim como sentimos a dor de Valdo, compreenderá pela análise histórica que essa dor ecoa nele desde a década de 1950. O choro e as lágrimas que ressoam no depoente que fora humilhado são os mesmos de tantos que têm sido vítimas da fome e da desigualdade social, pois alguns se utilizam de certo poder aquisitivo maior para humilhar os desprovidos economicamente.

Pela leitura da sensibilidade, o educando entenderá que a dor não é só física, é histórica, compartilhada e social, e que pode também ser a dor do próprio educando. De acordo com o portal da TV Senado (2022), “37,8% dos domicílios com crianças até 10 anos enfrentam insegurança alimentar grave”⁸.

8 | Infância ameaçada: Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/inclusao/2022/12/infancia-ameacada-aumento-da-fome-no-brasil-atinge-principalmente-criancas-ate-10-anos>. Acesso em: 13 jul. 2023.

Essa situação talvez gere no aluno um sentimento de revolta e de mobilização. Uma mobilização tardia para o constrangimento que Valdo sofreu por não ter o que comer na década de 1950. Mas uma mobilização necessária e urgente para tantos outros “Valdos” e “Valdas” que são submetidos à mesma situação no tempo presente. Essa é a função da História: problematizar “a presença do passado - ou no passado -, e não a memória do passado” (Candau, 2019, p. 23) para corrigir os problemas no tempo presente.

É papel do professor ensinar aos seus alunos como as sensibilidades são escritas e lidas e como elas devem ser cartografadas e interligadas com outras fontes que falam do mesmo problema no tempo presente. No Brasil, “cerca de 33,1 milhões de brasileiros vivem em situação de fome” (Silveira, 2022)⁹. Segundo o Relatório das Nações Unidas (ano), “o número de pessoas afetadas pela fome globalmente subiu para cerca de 828 milhões em 2021”¹⁰.

As memórias de Valdo, assim como a existência desse depoente, são uma ferramenta de leitura política que oportuniza ao professor de História a instrumentalização de seus alunos para se apropriarem dos seus direitos, quando estes tecem relações com os documentos que abordam a temática da alimentação e visam acabar ou amenizar a fome no Brasil e no mundo.

9 | Fome no Brasil: Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/08/fome-no-brasil-numero-de-brasileiros-sem-ter-o-que-comer-quase-dobra-em-2-anos-de-pandemia>. Acesso em: 10 jul. 2023.

10 | Número de pessoas afetadas pela fome sobe para 828 milhões em 2021. Disponível em: <https://brasil.u.n.org/pt-br/189062-n%C3%BAmero-de-pessoas-afetadas-pela-fome-sobe-para-828-milh%C3%B5es-em-2021>. Acesso em: 16 jul. 2023.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (2018), a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (2020) são alguns documentos que o professor de História pode utilizar em suas aulas para problematizar as lembranças dos depoentes sobre a fome e a alimentação no tempo presente.

AS DELÍCIAS DA MEMÓRIA ALIMENTAR COMO PRÁTICA DE PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisar a história da nossa comida preferida e as relações sociais e culturais em torno dela é também estudar a nossa própria história. Conhecer historicamente os ingredientes usados na receita de que gostamos é entender as “representações móveis” (Hall, 2005) do nosso ser, é compreender como fomos temperados e como o estudo da memória dietética nos permite adquirir a sofisticação do paladar da ciência para questionar “os modos de fazer” e de “dizer” dos discursos sobre o que comemos. Por isso, os alunos devem ter em mente que somos formados por múltiplas memórias. Assim como o sofrimento, a alegria e o amor são emoções experienciadas nas memórias alimentares dos boqueirãoenses de “um passado que não passa” (Hartog, 2006).

No caso de Valdo, aquele mesmo depoente que chorou ao recordar-se de quando pedia esmola, das práticas alimentares,

em especial, do uso dos cactos com carinho, o rosto que outrora havia abrigado o choro no início da entrevista agora mapeou-se com o território do sorriso ao degustar o doce de xique-xique no momento da entrevista. Assim ele se expressou:

Após pronto, esse que você botou é do xique-xique, pois pronto, não tem no mundo quem tire o **gosto**. É o **gosto** do xique-xique mesmo que a minha mãe me dava assado, cozinhado que nem macaxeira. A diferença é que tem o açúcar. Mas que está o mesmo **gosto**! É bom demais, homem. Não quero mais nem que a “velha” faça comida pra mim! Vou é meter a cara no xique-xique nos matos (risos). Me lembrar do tempo que eu era pequeno (Valdo, 2020).

De acordo com Carneiro (2005), as palavras “sabor” e “saber” são parecidas e têm a mesma origem do termo latino *sapere*, que quer dizer “ter gosto”. Etimologicamente, as duas palavras estão associadas ao gosto. Dessa forma, muitas das coisas que sabemos, sabemos por meio do sabor. Não tem como saber se uma comida ou líquido está salgado, doce, azedo, amargo ou umami se não for pelo gosto. Desde pequenos, levamos quase tudo que pegamos para a boca com a finalidade de sentir e saber o gosto. Nem sempre o que levamos à boca quando criança tem um sabor agradável. Mas o doce de xique-xique que Valdo comeu, na concepção palatável dele, tinha o mesmo gosto do xique-xique servido por sua mãe, quando ele era pequeno. Portanto, um gosto, um sabor constituído desde o tempo da infância.

Cascudo (1983) observa que o paladar é um constructo cultural e tem o poder de delimitar as nossas preferências alimentares. Se vamos comer aquele alimento no nosso dia a dia, isso está na dependência do nosso paladar, enraizado na cultura. Foi isso que ocorreu com Valdo. A dependência alimentar enraiza-

da pelas normas culturais fez com que o gosto do xique-xique fosse preservado na memória desse depoente e, ao entrar em contato novamente com o cacto pelas papilas gustativas, lembrou-se logo, “é o gosto do xique-xique mesmo que a minha mãe me dava assado, cozinhado que nem macaxeira. A diferença é que tem o açúcar. Mas que está o mesmo gosto”.

Giard (2019, p. 249-250) afirma que “nós comemos o que a nossa mãe nos ensinou a comer. Gostamos [...] de tal forma que é mais lógico acreditar que comemos nossas lembranças, as mais seguras, temperadas de ternuras e de ritos, que marcaram nossa primeira infância”. Sobre os alimentos que nos marcam quando crianças, a depoente Rosa (2008) nos informa que, “quando não tinha leite, minha mãe fazia aquela chaleira de café e a gente tomava com xique-xique assado e cozinhado. Era gostoso e bom medonho, era uma beleza”.

Ainda sobre a ideia de que comemos as nossas lembranças, no filme *Ratatouille* (2005), o crítico culinário Ego é transportado por meio da comida (*Ratatouille*) à sua infância pela memória, lembrando-se da sua mãe e das comidas feitas por ela. Isso o toca e o faz mudar de opinião sobre o restaurante que antes criticava. Assim como o *ratatouille* trouxe as memórias da mãe de Anton Ego, o doce de xique-xique trouxe as memórias da mãe de Valdo, quando lhe servia xique-xique assado e cozido.

Nesse contexto, a memória e a identidade estão imbricadas na constituição do sentido da nossa existência. Sem memória, não há identidade; e sem a identidade, não há como ter memória. Dessa forma, “restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade” (Candau, 2019, p. 16). Assim sendo, restituir as memórias de Valdo e, portanto, as identidades dos entrevistados de Boqueirão é também dizer, nesse

processo de restituição, o aparecimento e o compartilhamento das práticas do uso dos cactos e das bromélias na alimentação existente nas experiências desses sujeitos.

Uma identidade que só foi possível constituir e reter por meio da memória. É a memória que está nos dizendo que os pais desse narrador, em um período de sua vida, iam ao cercado tirar xique-xique para ele comer.

Meu pai cortava lenha, [...] e assava aquele xique-xique todinho e, depois dele assado, a minha mãe descascava mais ele, tirava a casca dele, é muito gostoso! [...]. Você num descasca macaxeira e corta no prato, a mesma coisa a minha mãe cortava o xique-xique cozinhado (Valdo, 2020).

O xique-xique com que Valdo se alimentava tinha um “gostinho” de mãe. Possuía um “saborzinho” de pai. De uma mãe que cortava o xique-xique e servia como banana; e de um pai que ia ao cercado e lhe trazia um cacto com gosto de macaxeira. Na entrevista de Valdo, realizada em 2020, a palavra “mãe” foi citada 35 vezes; a palavra “mamãe”, 1; a palavra “pai”, 17 vezes; “irmã”, “irmão”, “irmãs” e “irmãos”, uma vez cada; e “família”, 4 vezes.

Observa-se que Valdo “é um vivente com palavra. [...], se dá em palavras” (Larrosa, 2019, p. 17), e as suas memórias são tecidas, pensadas e subjetivadas a partir da palavra família, em especial, da palavra pai (17 vezes) e, particularmente, da palavra mãe/mamãe (36 vezes).

Alimentar-se é um ato social (Giard, 2019; Santos, 2005). As relações sociais e os espaços são inscritos em nós pelas razões e pelos sentimentos vividos no processo alimentar. Para Pesa-vento (2007, p. 10), “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos que os ho-

mens, em cada momento da história, foram capazes de dar a si próprio e ao mundo, constituiria o *crème de la crème* da história”.

Capturar e estudar as memórias dos depoentes de Boqueirão -PB sobre o uso dos cactos e das bromélias na perspectiva da Nova História Cultural não constitui apenas “o *crème de la crème* da história”, mas, sobretudo, nos “permite pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2019, p. 16), assim como repensar a função da história na sociedade e do lugar da memória no ensino de História para que o aluno entenda que a identidade dele é uma “construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o Outro” (Candau, 2019, p. 11).

A escola assume um papel importante nessa tarefa de mostrar aos alunos que, pela dialogicidade, somos constituídos e, portanto, a nossa existência é o outro em memória em nós e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, ao colocarmos as memórias alimentares dos entrevistados de Boqueirão - PB sobre os usos dos cactos e das bromélias como objeto de estudo da Nova História Cultural, estamos, ao mesmo tempo, escavando e inserindo no discurso histórico saberes e práticas que valorizam o bioma Caatinga e respondendo a questões socioambientais que afligem e colocam em risco o futuro da humanidade.

Pensar o ensino de História por meio das memórias de pessoas comuns é um ato revolucionário, porque nos permite trazer para o espaço escolar outros modelos de interpretação

e de constituição dos sujeitos e de mundo atrelados ao espaço que os rodeiam. “Capturar” e “experienciar” as sensibilidades de outras pessoas em sala de aula é uma incrível experiência de apropriação, de reconhecimento e de valorização do outro que circula, que se constitui e se faz em nós cultural e historicamente. É um encontro do nós com os múltiplos sabores e saberes que não havíamos enxergado ou de que não havíamos gostado na gente.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manuel de história oral**. 2. ed. RJ: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade**: uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRAGO, Antônio Vrao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como um programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIARD, Luce. A arte de nutrir. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia História**, v. 22, p. 261-273, 2006.

MALTESE, E. P. **As Cactáceas**. Trópico: Enciclopédia ilustrada em cores. v. 7. São Paulo: Editora, 1980. p. 1182-1184.

MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Anais do Museu Paulista**. SP. N. Sér. v. 13. n. 1. p. 133-174. jan./jun. 2005.

NORA, Pierre. *et al.* Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PAGÈS, Joan. El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. Íber. **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, nº 55, p. 43-53, jan. 2008, .

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatahy.; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan. **La investigación en enseñanza de la historia en América Latina**. México: Bonilla Artigas/UPN, 2014.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989, .

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, Editora UFPR, n. 42, p. 11-31, 2005.

SANTOS, Irineia Maria Franco dos. História e Antropologia: relações teórico-metodológicas, debates sobre os objetos e os usos das fontes de pesquisa. **Revista Crítica Histórica**, v. 1, n. 1, 2010.

PARTE IV

MEMÓRIA NA DIMENSÃO PÚBLICA – SAÚDE E EDUCAÇÃO

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO ESCOTISMO: A INTRODUÇÃO DA PRÁTICA ESCOTEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS NO DECORRER DO SÉCULO XX

Andressa Barbosa de Farias Leandro

INTRODUÇÃO

Caracterizado como um movimento de educação extraescolar, o escotismo se enquadra, historicamente, entre as organizações extraescolares destinadas à complementação da educação formal nos estabelecimentos de ensino, tendo, portanto, a sua parcela de contribuição à educação da infância e da juventude brasileira. Apesar da evidenciada presença da prática escoteira em várias cidades do Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, o escotismo foi, por muito tempo, “menosprezado pela historiografia brasileira” (Zuquim; Cytrynowicz, 2002, p. 44). Entretanto, a publicação nos últimos anos de trabalhos produzidos que privilegiam a prática do escotismo sugere um crescente interesse de pesquisadores pela temática escoteira.

Idealizado no ano de 1907, pelo general inglês Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, para complementar a educação dos jovens ingleses, o escotismo logo se expandiu para outros

países¹. O grande sucesso e a rápida difusão alcançada pelo escotismo, no início do século XX, são atribuídos ao fato de o projeto de Baden-Powell contribuir com um tipo de educação que produzia sujeitos integrados aos ideais nacionais, servindo de vetor de nacionalismo político para essas nações no período entreguerras, inclusive, para o Brasil (Nascimento, 2004).

Foi durante o processo de construção naval dos contratorpedeiros, cruzadores e dos encouraçados Minas Gerais e São Paulo, nos primeiros anos do século XX, na Inglaterra, que um núcleo de praças e oficiais da Marinha Brasileira “[tomou] conhecimento do escotismo como um método prático e salutar de educação extraescolar” (Blower, 1994, p. 23). Ao retornarem da Inglaterra, julgaram que a introdução do movimento de Baden-Powell seria útil para o Brasil e que os nossos jovens iriam gostar das atividades dos *Boys Scouts*, por isso, trouxeram consigo uniformes escoteiros e, ao aportarem em terras brasileiras, em 17 de abril de 1910, trataram logo de tomar “as providências iniciais para a organização do primeiro grupo de escoteiros do Brasil, nas mesmas bases do que haviam visto na Inglaterra” (Blower, 1994, p. 26). Cerca de dois meses depois do desembarque, os militares da Marinha se reuniram na casa de nº 13, localizada na Rua do Chichorro, Catumbi, Rio de Janeiro, elaboraram o estatuto e assinaram a ata de fundação do Centro de *Boys Scouts* do Brasil, oficializando assim a implantação do escotismo no país.

Diversas razões contribuíram para que a existência do Centro de *Boys Scouts* do Brasil fosse efêmera, entre elas, o pre-

1 | Ainda no ano de 1908, são organizados grupos de escoteiros no Canadá, Austrália, Noruega e Nova Zelândia; e em 1910, é implantado o escotismo na Índia, Argentina, Chile, Noruega, Suécia, Estados Unidos e Brasil (Nagy, 1987).

conceito dos pais em face da falta de conhecimento sobre o escotismo e as constantes viagens e transferências dos seus dirigentes, devido aos seus ofícios na condição de militares. Conquanto a existência do Centro de *Boys Scouts* do Brasil tenha sido curta, as sementes do escotismo tinham sido lançadas, visto que, ainda na década de 1910, o escotismo tinha se disseminado pelo país (Blower, 1994; Nascimento, 2008) e as associações brasileiras de escoteiros tinham sido reconhecidas de utilidade pública pelo Decreto nº 3.297, de 11 de julho de 1917 (Blower, 1994).

Nascimento (2008) argumenta que embora a implantação do escotismo no Brasil tenha sido uma iniciativa de militares, nesse primeiro momento, ele se configurou como uma iniciativa da sociedade civil, caracterizado como associação voluntária, sem nenhuma relação de tutela por parte do Estado. Entretanto, a sua consolidação se deu tanto por meio das associações voluntárias quanto pelo escotismo de Estado, que se caracterizou pelo escotismo escolar.

Fundamentados nessa reflexão, compreendemos que o escotismo, quando da sua implantação e expansão em terras brasileiras, foi apropriado pelas autoridades políticas, que perceberam nas ideias de Baden-Powell uma alternativa para o disciplinamento moral e físico da infância, associada, nesse momento, ao soerguimento da nação. Em um contexto de consolidação do imaginário popular republicano, ou seja, de “formação das almas”, conforme expressão utilizada por Carvalho (1990), fazia-se necessário recorrer a diversas estratégias, desde o arsenal de heróis, hinos, mitos, bandeiras, até mesmo ao escotismo. A partir de então, observou-se uma mobilização de figuras políticas, militares de alta patente e pessoas influentes

da sociedade em prol da divulgação e expansão do escotismo no Brasil, que passou a ser percebido como uma escola primária do civismo, na qual todos os meninos brasileiros deveriam se matricular, conforme afirmou Coelho Neto (1923), pois nela se formariam os futuros cidadãos da Pátria:

De tal escola sahem [sic] os infantes que serão os homens de amanhã, seres de têmpera viril, tão úteis na paz pelo que aprenderam brincando, como serão bravos na guerra pela resistênciã que adquiriram no corpo com exercíciõs, na alma, com a perseverança na disciplina, que é a cadência da ordem (Coelho Neto, 1923, p. 109).

Destarte, o escotismo passou a ser valorizado por sua utilidade física e mental para as crianças, visto que oferecia qualidades para que se tornassem jovens “excelentes”, “detentores de civismo, da prática diária de boas ações, da constituição de um caráter nobre e da modelização de uma conduta que estabelece um modo de ser aos sujeitos envolvidos” (Oliveira, 2002, p. 263). Outrossim, devemos ressaltar que a pedagogia escoteira estava ancorada nos ideais do ativismo, tais como o aprender fazendo, o desenvolvimento individual e o contato com a natureza, o que contribuiu para que muitos educadores que expressavam críticas ao modelo tradicional de ensino, no início do século XX, se entusiasmassem pelo escotismo:

O escotismo surgiu em uma época em que brincadeiras e jogos adquiriram um novo significado para os educadores. A recreação tornou-se uma ferramenta a mais na formação do caráter, o que refletia não apenas novos modelos pedagógicos, mas também novas atitudes em relação ao brincar e jogar (Zuquim; Cytrynowicz, 2002, p. 50).

Os intelectuais da educação consideravam que o escotismo era a “fusão exemplar de vida saudável e moralizada” (Carvalho, 2003, p. 63). Nas palavras de Gabriel Skinner (1929, p. 3), nunca era demais repetir que “o escotismo é a prática da Escola Nova, da Escola Activa – o seu princípio básico é ‘aprender fazendo’”.

Sendo assim, a expansão e a consolidação do escotismo no Brasil se deram em um momento de transformações sociais, caracterizado por uma nova concepção de educação e por um processo de nacionalização que destacava, entre outras coisas, a importância da educação cívica, “considerada um elemento essencial para o soerguimento moral da nação, para a cultura do patriotismo e para a defesa da nacionalidade”. Inserido nessa atmosfera nacionalista, o escotismo passou a ser defendido nos meios educacionais e políticos “como fator de educação do caráter e de defesa da pátria” (Souza, 2000, p. 100).

Ao vislumbrar nas ideias de Baden-Powell uma alternativa para o disciplinamento moral e físico da infância e juventude, percebidas nesse momento como “os futuros cidadãos da Pátria”, o Estado brasileiro, por meio do escotismo escolar, transformou o movimento badeniano em política de Estado. Nesse sentido, o escotismo se aproxima daquilo que Michel Foucault denominou de instituição disciplinar, uma vez que, por meio de seus mecanismos, o poder controla os indivíduos de forma sofisticada e sutil, assumindo “as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando o corpo em técnicas de dominação” (Machado, 2006, p. 168).

Essa nova anatomia política do poder não surgiu subitamente, ela é fruto de uma multiplicidade de processos frequentemente mínimos, de origens diversas e localizações esparsas, “que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns so-

bre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral” (Foucault, 1987, p. 119). Esse poder disciplinar é localizado primeiro nos colégios; mais tarde, nas escolas primárias e hospitais; algumas décadas depois, nas organizações militares; e, posteriormente, conforme observamos, nas associações escoteiras.

Dessa forma, ancorado nos pressupostos foucaultianos, em um corpus documental que abrange leis, decretos, jornais, o acervo da revista *Alerta* (responsável pela divulgação do escotismo no Brasil) e nas referências bibliográficas que versam sobre a temática escoteira, abordamos a introdução da prática escoteira nas escolas brasileiras no decorrer do século XX, problematizando a apropriação do movimento de Baden-Powell pelo Estado brasileiro para servir de modelo para a formação dos futuros cidadãos da pátria. Considerando que o escotismo é parte da memória educacional brasileira, tencionamos que este estudo contribua para estimular o debate e a produção acadêmica sobre o escotismo no Brasil.

ASSOCIAÇÃO VOLUNTÁRIA E ESCOTISMO DE ESTADO: A CONSOLIDAÇÃO DO ESCOTISMO NO BRASIL

Entre os entusiastas do escotismo, destaca-se o nome de Mário Cardim, cujo interesse pelo escotismo despertou quando ele estava na Europa, em missão do Governo Federal. Em um cruzamento de estrada da pequena cidade holandesa de Delft, Cardim se deparou com um grupo de 20 escoteiros, interessan-

do-se, de imediato, pelo movimento educativo. Indo a Londres, conseguiu, através da Embaixada Brasileira, ser apresentado a Baden-Powell no Palácio de Buckingham. Em 15 de junho de 1910, Cardim iniciou o curso de chefes na Inglaterra, vistoriado pelo próprio Baden-Powell. Regressou ao Brasil em novembro de 1913 e, em 13 de dezembro, daquele mesmo ano, ele deu início a uma intensa campanha em prol do escotismo. Foi ele quem adotou a palavra escoteiro em substituição aos *Boys Scouts*, como também traduziu o lema *Be Prepared*, do escotismo inglês, para o *Sempre Alerta*, em português, adaptando assim o movimento de Baden-Powell à realidade brasileira (Blower, 1994).

Sua intenção era difundir os ideais de Baden-Powell e instalar o Movimento Escoteiro em São Paulo e em todo o país. A campanha tomou fôlego quando Mário Cardim passou a escrever no jornal *O Estado de São Paulo*, a convite de seu diretor, Júlio Cesar Ferreira de Mesquita, difundindo, assim, o Movimento Escoteiro. Paralelamente, Cardim passa a realizar conferências no interior do Estado. Ao todo, foram realizadas 18 conferências em 18 cidades. Com o apoio de Júlio Cesar Ferreira Mesquita, Ascanio Cerqueira, Alcântara Machado, Carlos Américo Sampaio Viana, João Mauricio Sampaio Viana, entre outros, Mário Cardim fundou a Associação Brasileira de Escoteiros (ABE), primeira entidade dirigente do escotismo nacional, instalada em 29 de novembro de 1914, na cidade de São Paulo, que contribuiu, sobremaneira, para que o escotismo se expandisse para outras regiões do país, tais como “São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Paraíba, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Santa Catarina” (Blower, 1994, p. 38). É importante ressaltar que, em muitos desses estados, o escotismo já havia se implantado antes mesmo da

fundação da ABE, contudo a ação da referida associação, conforme esclareceu Nascimento (2008), desempenhou um papel importante para o fortalecimento do escotismo, a exemplo de Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Ademais, a ABE estimulou a adoção do escotismo como prática escolar na instrução pública de diversos estados brasileiros.

Visando a uma maior propagação do escotismo, no ano de 1917, a ABE filiou-se à Liga de Defesa Nacional (LDN)², passando-se, assim, a receber desta as vantagens do prestígio da propaganda da comissão executiva. Em troca desse apoio, a ABE se comprometia a fornecer às associações de escoteiros as publicações distribuídas e as que seriam, futuramente, publicadas pela LDN. A instituição nacionalista organizou, ainda, uma campanha para incentivar a filiação das demais associações de escotismo à ABE.

O culto à pátria e os valores cívicos enfatizados no movimento de Baden-Powell iam ao encontro dos ideários nacionalistas defendidos pela LDN, o que explica o apoio dado pela instituição ao escotismo naquele momento. A fundação da Liga é fruto da campanha nacionalista em prol do serviço militar obrigatório, empreendida por Olavo Bilac entre os anos de 1915 e 1916. O nacionalista foi responsável pela criação da concepção de cidadão-soldado, defendendo a educação na caserna como solução para a desorganização e para os conflitos sociais que permeavam a sociedade naquela época (Nascimento, 2004).

A LDN tinha como coordenadas básicas a defesa do serviço militar obrigatório e a educação cívico-patriótica, ambas forta-

lecionadas pelos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial. Era preciso combater o inimigo externo: a guerra, através do serviço militar; como também o perigo interno, “provocado pela quebra de unidade, pela falta de instrução, pelos erros administrativos, pelas cobiças individuais e pela indiferença” (Nagle, 2009, p. 59). Para isso, fazia-se necessário formar a consciência nacional, através de uma educação cívico-patriótica.

O já citado Decreto de Poder Legislativo nº 3.297, de 11 de julho de 1917, que considerava de utilidade pública as associações brasileiras de escoteiros com sede no país, impulsionou ainda mais a expansão do escotismo no Brasil. A sanção do Decreto, assinado pelo então presidente Wenceslau Brás, representou a oficialização do escotismo em terras brasileiras. Com o aval do poder público, as associações escoteiras de todo o país passavam a ser consideradas de utilidade pública. Isso demonstra a adesão e a simpatia dos políticos e intelectuais pelas ideias de Baden-Powell, ou como defende Sanson (2012), o Decreto pode ser visto, ainda, como um reflexo da campanha em prol do escotismo, empreendida pela LDN.

O discurso escoteiro pautado na disciplina, na honra, no civismo e no altruísmo entusiasmou as entidades cívicas, os estabelecimentos de ensino, os clubes esportivos, as igrejas e as autoridades constituintes, que vislumbraram o escotismo como mais uma estratégia para manter a ideologia patriótica e construir a nacionalidade. Já para Blower (1994), o referido decreto veio reconhecer, em uma época de descrédito das instituições, a importância do escotismo para a juventude brasileira, possibilitando ainda mais a sua expansão e, posteriormente, a adoção do escotismo escolar.

2 | A Liga de Defesa Nacional foi fundada no Rio de Janeiro, no ano de 1916, por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon.

Como ocorrera em outros países, a militarização da infância por meio do escotismo escolar foi o caminho adotado por aqueles que pretenderam, no Brasil, transformar o movimento fundado por Baden-Powell em política de Estado. As principais lideranças políticas do país e intelectuais com responsabilidades como dirigentes da educação viam o escotismo como um modelo pedagógico que poderia complementar o trabalho das escolas, oferecendo ao escotismo importância, legitimidade e reconhecimento social (Nascimento, 2008, p. 272).

Nascimento (2008) argumenta que o projeto de militarização da escola no Brasil foi concebido antes mesmo de o Movimento Escoteiro ser idealizado por Baden-Powell na Inglaterra, no ano de 1907, e antes de sua implantação no Brasil, datada em 1910. Nesse sentido, cita os exemplos de São Paulo e Minas Gerais, onde os programas de militarização da infância foram implementados. A primeira reforma republicana da instrução pública paulista de 1892 estabeleceu um programa responsável pela inclusão de várias disciplinas no currículo, entre as quais, a Ginástica e os Exercícios Militares; já os programas do ensino primário mineiro introduziram os exercícios militares em 1906.

A educação militar era defendida por alguns educadores, que acreditavam que, por meio dela, poderiam ser desenvolvidos nos alunos o sentimento de patriotismo, as virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e a disciplina corporal, o que revela, segundo o autor, que a militarização da infância era um projeto das elites sociais brasileiras e não do movimento escoteiro.

Entretanto é após a Primeira Guerra Mundial que se percebe no Brasil uma onda de nacionalismo efervescente. Eclodem vários movimentos e campanhas nacionalistas, a exemplo da

fundação das ligas nacionalistas, como a já citada LDN, que tinham por finalidade a elevação moral e política do país e a defesa do voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório. Essa efervescência nacionalista trouxe para o centro do debate questões como a nacionalidade brasileira, o combate à estrangeirização do país, a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação (Souza, 2000). Tais questões eram concebidas pelos intelectuais como os “grandes problemas nacionais” e, para solucioná-los, seria necessário “reeducar os cidadãos e inseri-los num programa educacional que englobasse o ‘pequeno cidadão’. Tem início, no Brasil, a construção da infância bem-comportada, condicionando-a a uma disciplina social” (Oliveira, 2002, p. 252).

No programa dessas ligas, constavam ainda a defesa do escotismo, pois, apesar de as campanhas nacionalistas de alfabetização estarem articuladas à luta em prol do direito do voto, “não descurava de iniciativas de educação cívica de modo a garantir a qualidade do voto e, concomitantemente, a propalada regeneração do caráter militar” (Carvalho, 2003, p. 42). Nesse cenário, o escotismo foi assimilado pelos nacionalistas como uma pedagogia do civismo, uma alternativa extraescolar para robustecer o caráter de crianças e jovens, “a chave para realizar o grande destino pátrio” (Zuquim; Cytrynowicz, 2002, p. 45).

Souza (2000) defende que foi a associação entre a educação física e o nacionalismo que facultou o entusiasmo pelo escotismo e sua implantação em massa no sistema de instrução pública paulista. Todavia, não foi só no Estado de São Paulo que o escotismo foi apropriado como uma política de Estado com a sua introdução nas escolas públicas, conforme evidencia, a seguir, o estudo em tela.

ESCOTISMO ESCOLAR: A APROPRIAÇÃO DO MOVIMENTO BADENIANO PELO ESTADO BRASILEIRO

Assim como Nascimento (2004), acreditamos que o escotismo esteve presente na agenda política dos nacionalistas do pós-guerra, sobretudo, nas reformas educacionais do século XX, por ser um movimento de educação extraescolar que valorizava o civismo e a educação do corpo, visto que a preocupação com a saúde e a construção da identidade nacional ocupavam um lugar de relevo nos debates políticos do período. Na representação dos nacionalistas, o escotismo seria um dos canais para construção de uma sociedade coesa.

É importante ressaltar que o escotismo dialogava com os ideais do ativismo, conforme citamos anteriormente. Em meio à efervescência dos debates e das experiências da renovação pedagógica, Baden-Powell idealizou um movimento infanto-juvenil que associava educação ao ar livre, fundamentado na autoeducação, no desenvolvimento moral, intelectual e físico. As características ativas do escotismo são destacadas:

No seu vínculo com o ambiente natural, na valorização da vida em grupo e num entusiasmo para aquilo que é selvagem, típico da idade juvenil, no desenvolvimento do espírito de iniciativa e da capacidade manual (Cambi, 1999).

Isso fez com que vários educadores integrantes do movimento escolanovista, conforme ressaltou Nascimento (2004), se interessassem pelo escotismo, entre eles, o educador suíço Pierre Bovet, um dos principais nomes da Escola de Genebra, que acabou, posteriormente, se dedicando à causa escoteira e

escrevendo um livreto, intitulado *O gênio de Baden-Powell: o que é preciso compreender do escotismo, suas bases psicológicas, seu valor educativo, o instinto combativo e o ideal da juventude*, no qual faz elogios ao movimento escoteiro e a Baden-Powell, a quem “considerava um educador de primeira grandeza, porque uma intuição genial lhe deu, em um determinado momento, um conhecimento sem igual da alma do rapaz” (Bovet, 2010, p. 16). No Brasil, não foi diferente, vários educadores simpatizaram com o movimento de Baden-Powell e apoiaram a sua implantação nas escolas em diversos estados da federação.

O primeiro registro da adoção do escotismo em ambiente escolar no Brasil remonta ao ano de 1916, no distrito Federal (Nery, 2004). O então prefeito Azevedo Sodré teve a iniciativa de introduzir a prática escoteira nas escolas públicas, encarregando Freire Vasconcellos, capitão do Exército, para dirigir as atividades. “O movimento muito bem orientado tomou vulto, vindo a fenecer por ter deixado de haver preparo indispensável” (Sodré, 1924, p. 21).

Já no ano de 1917, graças à ligação das autoridades do ensino paulista com o Movimento Escoteiro, sobretudo com a Associação de Escoteiros do Brasil, e as representações compartilhadas sobre o valor da instituição escoteira para a educação da infância e para o alcance do ideal nacionalista, o escotismo foi introduzido na instrução pública do estado de São Paulo (Souza, 2018, p. 174).

Para tanto, a Diretoria de Ensino se articulou à ABE e passou a oferecer um curso de escotismo para os inspetores e diretores dos grupos escolares paulistas. A ABE se encarregou de fornecer as orientações técnicas, contidas no Manual do Escoteiro, estabelecer os programas de atividades específicas

para os variados níveis ou classes de escoteiros, determinar os fardamentos e centralizar toda a organização técnica e administrativa. Dessa forma, conforme atestou Souza (2018), a ABE buscava resguardar as características essenciais da prática escoteira, tal como ela se desenvolvia como associação voluntária fora do ambiente escolar.

Para a autora, o período de 1917 a 1920 foi um ensaio da organização do escotismo nos estabelecimentos de ensino do estado de São Paulo, uma vez que o ápice dessa experiência só ocorreria entre os anos de 1921 e 1924, no decorrer da gestão de Guilherme Kuhlmann, na Diretoria de Instrução Pública, quando o escotismo escolar vinculou a formação cívico-patriótica aos símbolos e mitos da identidade regional paulista.

A Lei nº 1.750, de 08 de dezembro de 1921, que reformou a instrução pública paulista, oficializou o escotismo nas escolas públicas. O regulamento da citada lei incluiu o escotismo e as linhas de tiro como atividades escolares, determinando que todos os alunos matriculados nas escolas públicas de São Paulo fossem aspirantes a escoteiros; já os professores de ginástica das escolas normais e complementares ficariam encarregados de instruir esses alunos no escotismo. Segundo Nery (2003), em 1923, o estado de São Paulo já contava com cerca de 100 mil escoteiros escolares.

Souza (2000, 2018) argumenta que o escotismo escolar substituiu os Batalhões Escolares, regulamentados no ano de 1904, pelo regimento interno dos Grupos e Escolas-Modelo. Os batalhões contavam com o trabalho voluntário de militares reformados, que aplicavam o regime militar para a obtenção da disciplina. Os alunos que integravam os Batalhões, “simulacros de corporações militares”, usavam fardamento, espingardas

de madeira, cinturões, baionetas, cornetas e recebiam treinamento fora dos horários regulamentar das aulas. Cada batalhão infantil possuía seu próprio estandarte e era nomeado com o nome de um herói nacional ou personalidade política.

Criticados por inspetores e administradores do ensino, devido ao seu caráter militarista e à sua ineficácia para a educação cívica, os Batalhões foram extintos em meados da década de 1910. Em seu lugar, as autoridades do ensino passaram a advogar em favor do escotismo. Entusiasta das ideias de Baden-Powell, Guilherme Kuhlmann consagrou o escotismo escolar convertendo-o em atividade obrigatória em todas as escolas do estado, atribuindo-lhe visibilidade e prestígio na educação paulista. Após a saída de Kuhlmann, o escotismo escolar continuou sendo praticado nas escolas públicas, contudo, sem a euforia e o brilhantismo de outrora.

Já o governador do estado do Rio Grande do Norte, por meio da Lei nº 549, de 05 de dezembro de 1922, determinou a instalação de grupos de escoteiros nos grupos escolares do interior, deixando a cargo dos professores a responsabilidade de dirigi-los. Destarte, de acordo com o art. 1º da referida lei:

Aos professores dos grupos escolares e das escolas isoladas do interior do Estado, que organizarem e mantiverem associação de escoteiros nos moldes já adotados e observados no da capital, poderá o governador mandar abonar pelos cofres do Tesouro uma gratificação extraordinária e proporcional ao número de alunos escoteiros associados e instruídos (O Escoteiro, 1923, s.p.).

Os registros dessas associações deveriam ser criados na Diretoria de Instrução Pública, cujo diretor geral ficou incumbido de fiscalizar o registro como também orientar e instruir

o funcionário encarregado do serviço. O governador estipulou dois valores diferentes para as gratificações: trinta mil réis mensais para os diretores de instituições do interior que contassem a frequência de mais de quinze associados; e cinquenta mil réis para aqueles que reunissem mais de 30. Ademais, “[...] contando-se, além disso, como serviço no magistério público para todos os efeitos, um quarto aos primeiros e um terço aos segundos do tempo efetivamente empregado no ensino e prática do Escotismo³” (O Escoteiro, 1923, s/p).

Certamente, as gratificações concedidas pelo governador ajudaram a impulsionar a expansão do escotismo no estado norte-rio-grandense via educação regular. Vários decretos e leis foram assinados durante diferentes gestões, visando à implantação e à consolidação do escotismo escolar na capital e no interior do Estado. Destarte, no ano de 1928, o governador Juvenal Lamartine estendeu as vantagens da Lei nº 549, de 05 de dezembro de 1922, aos professores da capital, por meio da Lei nº 705, de 06 de novembro de 1928, estimulando assim a expansão do escotismo também em Natal, capital do Estado.

Contudo, é somente na gestão do interventor Rafael Fernandes Gurjão, a partir da promulgação do Decreto nº 405, de 13 janeiro de 1938, que auxiliava pecuniariamente os centros regionais de escoteiros, que observamos uma significativa proliferação de núcleos escoteiros, principalmente nos municípios do interior do Estado. O aludido Decreto determinava que os centros regionais de escoteiros fossem registrados no Depar-

3 | De acordo com o parágrafo único da Lei 549, de 05 de dezembro de 1922, “esse tempo de serviço será exclusivamente apurado à vista dos relatórios mensais enviados à Diretoria da Instrução Pública (O Escoteiro, 1923, s.d.).

tamento de Educação e filiados à Associação de Escoteiros do Alecrim⁴, que ficava incumbida de dirigir a parte técnica desses centros. Assim, o inspetor de ensino, ao realizar a sua visita de inspeção nos grupos escolares onde funcionassem um centro regional de escoteiros, se encarregaria de elaborar “um mapa demonstrativo do movimento escotista, apresentando em duplicata ao Departamento de Educação, que se encarregará de enviar a A.E.A” (Legislação Escoteira, 1938, p. 16).

É nesse contexto que, em 12 de outubro de 1939, é inaugurado, no Liceu Industrial de Natal, o Grupo de Escoteiros Artífices do Liceu, uma iniciativa do diretor da instituição, o professor Jeremias Pinheiro, “que via no escotismo um complemento da obra educativa que pretendia imprimir na sua gestão. Assim, incorporou-o como uma nova orientação na parte educacional daquele estabelecimento de ensino” (Gurgel, 2007, p. 197). Contando com a colaboração do colega Luiz Soares, o professor Jeremias Pinheiro organizou o núcleo de escoteiros para reforçar “as práticas cívicas e desportivas já ministradas no Liceu Industrial, com princípios de ordem, de disciplina e de cidadania” (Sousa, 2015, p. 24).

Em 1948, o governador José Augusto Varella assinou a Lei nº 140, de 18 de dezembro de 1948, que regulamentava o ensino do escotismo nas escolas públicas do Rio Grande do Norte. Semelhante às leis e aos decretos anteriores, na Lei nº 140, o governador recomendava aos professores a organização de centros de escoteiros nas escolas públicas e reunidas, bem como lhes concedia uma gratificação proporcional ao número de alunos associados e instruídos. Na referida lei, os privilégios

4 | A Associação de Escoteiros do Alecrim foi fundada, no ano de 1919, pelo professor Luiz Soares.

concedidos aos professores no tocante ao tempo de serviço não ser estendidos aos “funcionários públicos que colaborarem diretamente no movimento escotista organizado na escola em que estiver lotado”, sendo “contado, para todos os efeitos da Lei, um sexto do tempo de serviço efetivamente empregado na prática do escotismo” (Expediente do Governo, 1948, p. 3). A lei também concedia algumas vantagens aos alunos, no seu 12º artigo:

Tendo em vista que o escotismo é uma escola de moral e civismo, os escoteiros pertencentes às associações ou centros oficializados merecem o amparo do Estado e poderão receber, como prêmio do seu aproveitamento, bolsas de estudos, em acordo com a Lei ou instruções do governo (Expediente do Governo, 1948, p. 3).

O dia reservado às atividades práticas do escotismo era a quinta-feira de cada semana do ano letivo, contudo, os alunos que fizessem parte dessas atividades teriam as suas faltas canceladas, sem nenhum prejuízo para a frequência escolar. Os incentivos e privilégios concedidos pela lei aos alunos (aspirantes a escoteiros), professores, diretores e funcionários das escolas públicas e reunidas denotam o interesse do Poder Estadual pelo escotismo, que não tinha arrefecido com o decorrer do tempo. Notamos também que a questão da nacionalidade ainda era uma preocupação recorrente, conforme mostra o artigo 5º:

As associações ou centros incorporados, farão, obrigatoriamente, além dos exercícios constantes do programa oficial, a celebração solene dos feitos nacionais, tomando parte, ainda, nas formaturas promovidas pelo Departamento de Educação.

Quanto aos instrutores, a supracitada lei previa a nomeação “de instrutores civis de escoteiros na qualidade de funcionários extranumerários” (Expediente do Governo, 1948, p. 3) e também de militares, que deveriam ser, de preferência, sargentos indicados pelo Comando Geral da Polícia Militar. Salvo pequenas exceções, a Lei nº 140, de 18 de dezembro de 1948, é praticamente uma cópia da Lei nº 549, de 05 de dezembro de 1922, ou seja, decorridos 26 anos, o governo norte-rio-grandense continuava a adotar o escotismo como política de Estado, conforme evidencia o artigo 13 da supracitada lei de 1948: “O Departamento de Educação recomendará aos professores organizarem centros de escoteiros nos grupos escolares e escolas reunidas” (Expediente do Governo, 1948, p. 3).

Outrossim no início da década de 1920, o governo do Paraná oficializou o escotismo na instrução pública por meio da Lei nº 2.196, de 24 de março de 1923 (Blower, 1994). A partir de então, o escotismo substituiu as aulas de educação moral e cívica nos grupos escolares (Renk, 2014).

Conquanto a primeira experiência da prática escoteira em ambiente escolar tenha sido efetivada no Rio de Janeiro, foram os estados de São Paulo, Rio Grande do Norte e Paraná que deram prosseguimento a essa experiência, ainda na década de 1920. Benjamin Sodré, em 1923, lamentava o fato de os governantes não seguirem o exemplo desses estados e “continuarem de braços cruzados, deixando desenvolver-se tão lentamente uma obra que deve ser realizada de prompto [sic], quanto antes, porque é a garantia do nosso amanhã” (Escotismo, 1923, p. 9).

O escotismo contava com o apoio da Associação Brasileira de Educação, o que ajuda a explicar a implantação do escotismo no sistema educacional de vários estados brasileiros. Se-

guindo o exemplo desses estados, o governo do Ceará também introduziu a prática escoteira em seu sistema público escolar nos primeiros anos da década de 1920. No ano de 1922, o governador cearense contratou Lourenço Filho, um dos principais expoentes do movimento escolanovista, para empreender uma reforma no ensino daquele estado.

Durante a sua gestão como diretor do Departamento de Instrução Pública, Lourenço Filho introduziu várias disciplinas no currículo escolar, dentre elas as que “[...] permitem educar o corpo e harmonizar o espírito através de exercícios físicos: o desenho, os trabalhos manuais, os jogos, o escotismo e a ginástica sueca” (Carvalho, 2000, p. 235). O escotismo foi adotado nas escolas públicas do estado cearense “como instituição do ensino cívico e moral”, por meio do Regulamento da Instrução Pública. O regulamento previa que “os professores que organizarem e mantiverem associação de escoteiros, filiando-se à Comissão Estadual dos Escoteiros do Ceará, terão o seu nome registrado no ‘Livro de Merecimento’ da Directoria da Instrução” (Vieira; Farias, 2006, p. 183).

Nascimento (2008) explica que, no estado sergipano, a prática escoteira foi inserida no Patronato Agrícola São Maurício, em 1925, como uma prática complementar. Todavia, devido ao sucesso alcançado durante o primeiro ano de funcionamento, ela foi transformada em prática obrigatória para todos os alunos. Dessa maneira:

O escotismo serviria, então, para amalgamar um determinado tipo de representação sobre os objetivos do ensino de instituições destinadas a corrigir o comportamento de delinquentes, como boa parte daqueles internos do Patronato Agrícola de Sergipe (Nascimento, 2008, p. 291).

Tendo como secretário de Instrução Pública Atílio Vivaqua, antigo militante do escotismo, o estado do Espírito Santo passou a incentivar a prática escoteira nas escolas públicas a partir da reforma da instrução pública de 1929. Para tanto, o governo capixaba editou normas legais, a exemplo do Decreto nº 10.072, de 31 de março de 1930, que dispõe sobre a regulamentação do escotismo nos estabelecimentos de ensino público do estado; e o Decreto nº 10.217, de 17 de junho de 1930, que regulamenta a criação de uma escola de chefes escoteiros.

A tutela do governo sobre o escotismo no Espírito Santo não se restringiu à década de 1930, já que o Decreto nº 15.113, de 15 de novembro de 1943, ratifica o apoio do governo à ampla difusão da prática escoteira nas escolas, institutos de ensino profissional, clubes, associações desportivas, entre outras, além de garantir nos orçamentos as verbas necessárias para o seu desenvolvimento (Nascimento, 2004).

Faz-se necessário ressaltar que, embora o escotismo só tenha sido oficializado como prática escolar no ano de 1929, ele já era previsto no Decreto nº 6.501, de 20 de dezembro de 1924, e praticado desde o início da década de 1920 em algumas escolas capixabas, a exemplo do Grupo Escolar Bernardino Monteiro, conforme atestou Lima (2013).

Segundo Nascimento (2004), também foi por meio de uma reforma educacional, empreendida entre os anos de 1926 e 1930, no governo de Carlos Andrada, implementada por Francisco Campos, secretário do Interior, que os grupos de escotismo foram vinculados aos grupos escolares de Minas Gerais. Nesse período, foi organizada a Federação dos Escoteiros Mineiros (FME), entidade máxima do escotismo mineiro, filiada e subordinada à União dos Escoteiros do Brasil (UEB).

O autor argumenta que, já ano de 1926, durante o governo de Melo Viana (1922-1926), o escotismo contava com o apoio do estado, tendo sido implantado, sob a orientação do professor Pereira da Silva, um grupo de escoteiro no Gymnasio Mineiro, escola de referência na época. Todavia, foi durante a gestão de Carlos Andrada que o escotismo se fortaleceu, sendo oficialmente apoiado pelo poder estatal perante a aprovação do Regulamento do Ensino Primário (Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927), que estabelecia, em seu artigo 94, que uma das finalidades da Inspeção de Educação Física era o incentivo, a orientação e a organização de grupos de escoteiros nas escolas públicas e a formação e preparação do corpo de instrutores.

O Programa do Ensino Primário, aprovado em 22 de dezembro de 1927, por meio do Decreto nº 8.094, reafirma a prática do escotismo escolar no estado mineiro. Na cidade de Belo Horizonte, ao longo do ano de 1927, foram instalados grupos de escoteiros em todos os grupos escolares. Tal fato demonstra o empenho do governo mineiro em difundir o escotismo escolar:

O estado destinava verbas específicas para subsidiar as atividades escoteiras, tanto que, no orçamento estatal para o ano de 1928, previa-se o Auxílio ao escoteirismo no valor de 100:000\$000 (cem contos de réis). O valor, se comparado, por exemplo, ao destinado ao pagamento de todo o pessoal empregado no ensino superior, 119:000\$000 (cento e dezenove contos de réis), demonstra ser razoável para cobrir gastos, por exemplo, com viagens dos escoteiros para participarem de eventos e compra de equipamentos diversos (Nascimento, 2004, p. 75-76).

Pernambuco também introduziu o escotismo nas escolas públicas do estado, provavelmente ainda na década de 1920, conforme argumenta Nascimento (2004), visto que o Decreto nº

399, de 1939, dispõe que “o escotismo como instituição auxiliar da obra educativa da escola continuará a ser desenvolvido nos estabelecimentos públicos de ensino do Estado”, sugere que o escotismo no ambiente escolar já era praticado no Estado, ao elencar as funções dos componentes da Diretoria da Associação dos Escoteiros Escolares de Pernambuco, evidenciando assim sua existência antes da publicação do referido decreto. Corroborando a argumentação, Nascimento (2008) atesta que a criação da citada instituição teria ocorrido, ainda, durante a década de 1920.

No Estado do Mato Grosso, o escotismo foi oficialmente instituído nas escolas públicas por meio do Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927, que regulamentou a instrução pública no estado. O regulamento determinou que todos os alunos, a partir dos onze anos, fossem aspirantes a escoteiros; e que os inspetores gerais de ensino incentivassem o escotismo (Mato Grosso, 1927).

No estado da Paraíba, o escotismo foi introduzido nas escolas públicas da capital João Pessoa “como forma de melhorar o aprendizado, subsidiar a formação moral da criança e acentuar a importância da força física para o corpo” (Soares Júnior, 2016, p. 879). Ainda durante a década de 1920, o governador João Suassuna (1924-1928) teria incumbido o então comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, Francisco Pedro Rodrigues da Silva, para dar início à fundação das associações de escoteiros na capital. Posteriormente, designou o professor Sizenando Costa para dirigir o escotismo e formar os monitores e chefes das tropas de escoteiros (Soares Júnior, 2016). Destarte:

Paralelamente à formação dos grupos e das patrulhas, os professores, em suas poucas horas de lazer, cuidavam com esmero e carinho da educação dos

jovens *scouths*. E não raro era encontrar-se, nas praias e nos demais arredores da cidade, educadores meio escanecidos a pernoitar em pequenas barracas depois de longas caminhadas a pé e de ter presidido os típicos e rumorentos serões dos Fôgo de Conselho, onde, como chefe e lobo velho, fizera uma sùmula dos acontecimentos do dia [sic] (Costa, 1933, p. 37).

Art. 3º A presente lei entrará em vigor na data da publicação do regulamento a que ella se refere (Brasil, 1936).

É perceptível, conforme foi demonstrado, a presença marcante do escotismo em vários sistemas públicos educacionais estaduais durante a década de 1920, mas é na década de 1930 que se observa a consolidação nacional da vinculação do movimento de Baden-Powell ao sistema de ensino brasileiro, por meio da Lei nº 342, de 12 de dezembro de 1936, que instituiu o escotismo nas escolas primárias e secundárias do país, conforme atestou Nascimento (2004):

Art. 1º A theoria e a pratica do escotismo constituirão materia dos programmas de ensino nas escolas primarias, secundarias, profissionaes e normaes do paiz, em conformidade com o competente regulamento, que o Poder Executivo deverá expedir, opportunamente, pelo Ministerio da Educação e Saude Publica.

Paragraho unico. O regulamento fixará a orientação e extensão dos respectivos programmas, a fim de que o escotismo alcance a alta finalidade de aprimorar o desenvolvimento physico e moral das futuras gerações brasileiras, para a intransigente defesa da Patria e pureza do regime democratico.

Art. 2º O Poder Executivo poderá contractar instructores escoteiros e celebrar entendimentos, que julgar necessarios, com a União dos Escoteiros do Brasil, para a execução do ensino do escotismo nos estabelecimentos onde devem ser creados os "grupos de escoteiros", na fórmula prescripta pelo respectivo regulamento.

Conquanto a referida lei não tenha sido efetivamente regulamentada, ela é reveladora no tocante ao interesse de determinados grupos pelo movimento badeniano e ao status que o escotismo lograra na sociedade brasileira (Nascimento, 2004). O interesse do presidente Getúlio Vargas pelo escotismo fez com que, posteriormente, ele se apropriasse do escotismo e o adotasse como modelo para a juventude brasileira. Para tanto, o escotismo foi articulado à Organização da Juventude Brasileira, sendo utilizado como um recurso político para ajustar o corpo do futuro cidadão ao modelo pretendido de disciplina, ordem e aprimoramento moral, pois, como adverte Foucault (1987, p. 119), “[...] a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Com o propósito de mobilizar a juventude brasileira para “promover-lhe a disciplina moral e adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e defesa da Nação” (Horta, 2012, p. 198), foi instituída, por meio do Decreto nº 2.072, de 08 de março de 1940, a Organização da Juventude Brasileira. Posteriormente, em 14 de junho de 1940, por meio do Decreto-Lei nº 2.310, o presidente Getúlio Vargas incorporou à Organização da Juventude Brasileira a União dos Escoteiros do Brasil. Doravante, o Movimento Escoteiro, em todo o país, passou a adotar o estandarte e o cântico da Organização da Juventude Brasileira até o final do Estado Novo; a União dos Escoteiros do Brasil foi transformada

num departamento do Ministério da Educação; e Getúlio Vargas proclamou-se presidente de honra da instituição,

Para Vargas, o método de Baden-Powell era “uma lição constante de energia, disciplina, bravura e lealdade. Nele se aprimoram as virtudes do futuro cidadão da Pátria” (As Palavras do Chefe da Nação aos Escoteiros do Brasil, 1938, p. 5), por isso, se apresentava como o mais completo e eficiente método educacional para a formação da personalidade juvenil. Nascimento (2008) assevera que, por ser um movimento que atraía a juventude, o escotismo despertou o interesse de ditadores como Vargas, que se apropriaram da instituição para fortalecer seu projeto político, militarizando a infância e a juventude, a exemplo da Alemanha, Itália e Portugal.

Após o fim do Estado Novo, o escotismo no Brasil foi reconhecido como instituição extraescolar por meio do Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946:

Art. 1º - Fica reconhecida a União dos Escoteiros do Brasil no seu caráter de instituição destinada a educação extra-escolar, como órgão máximo de escotismo brasileiro.

Art. 2º - A União dos Escoteiros do Brasil manterá sua organização própria com direito exclusivo ao porte e uso dos uniformes, emblemas, distintivos, insígnias e terminologia adotados nos seus regimentos e necessários à metodologia escoteira.

Art. 3º - A União dos Escoteiros do Brasil realizará, mediante acordo, suas finalidades em cooperação com o Ministério da Educação e Saúde.

Art. 4º - A União dos Escoteiros do Brasil será anualmente concedida no orçamento geral da República a subvenção necessária para a satisfação dos seus fins (Brasil, 1946).

Durante os anos de 1964 a 1985, período em que o Brasil vivenciou a Ditadura Militar, o escotismo também adentrou as escolas públicas por meio dos livros de Educação Moral e Cívica. Nesse contexto, a educação cumpria a função de moldar o cidadão, atuando como um dispositivo ideológico. Por meio de um ensino pautado na moral e no civismo, os governadores militares intencionavam inculcar nos estudantes a ideologia dominante, afastando assim qualquer foco de resistência. Destarte, preocuparam-se, de forma especial, com o ensino da educação cívica, redefinindo as funções e tornando obrigatórias duas disciplinas já existentes: Educação Moral e Cívica⁵ e Organização Social e Política do Brasil, aos níveis de ensino de primeiro e segundo graus, além de introduzir no ensino universitário a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros. À luz da ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tais medidas tinham nítido papel moralizador e ideológico (Fonseca, 2006).

O discurso escoteiro, pautado pela disciplina, obediência e amor à pátria, atendia aos interesses das autoridades militares naquele momento. Isso explica a utilização da imagem dos escoteiros para ilustrar o livro da disciplina de Educação Moral e Cívica. Vejamos um trecho do prefácio do livro, no qual a autora Lurdes de Bortoli faz referência aos escoteiros:

A você, estudante: [...]. Você estudará moral e civismo de uma forma diferente e agradável, através de métodos modernos. Para acompanhá-lo em seu curso, escolhemos os escoteiros, pois eles agem sempre com total respeito à moral e ao civismo. Além disso, o escotismo é reconhecido por decreto

5 | O Decreto-Lei nº 869, de 1969, tornou a disciplina de Educação Moral e Cívica obrigatória. Mesmo após o fim da Ditadura Militar, permaneceu obrigatória no currículo oficial escolar até o ano de 1993.

federal como uma instituição de educação extraescolar (Bortoli *apud* Thomé, 2005, p. 96).

É importante citar que a imagem dos escoteiros foi utilizada tanto na capa do livro de exercício de Educação Moral e Cívica quanto em suas páginas. Nelas, os escoteiros eram representados como bons cidadãos, comprometidos com Deus, a Pátria e com o próximo, um exemplo, portanto, a ser seguido, conforme observado nas figuras 1 e 2:

FIGURA 1 - CAPA DO LIVRO EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA



Fonte: Thomé (2005, p.111).

FIGURA 2 - PÁGINA DO LIVRO EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA



Fonte: Marcelino (2009, p. 25).

A utilização da imagem dos escoteiros para ilustrar o supracitado livro didático demonstra que os governos militares se apropriaram do escotismo, utilizando-o como mais uma estratégia para tentar incutir na população o patriotismo e a obediência às leis. Reconhecida como uma instituição destinada a complementar a educação, o escotismo comungava com os ideais cívicos, morais e religiosos, valores caros, naquele momento, para o regime de exceção vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escotismo foi implantado no Brasil no ano de 1910. Conquanto sua implantação tenha sido uma iniciativa de militares, nesse primeiro momento, ele se configurou como uma iniciativa da sociedade civil, ou seja, como associação voluntária, sem qualquer tipo de tutela estatal. Entretanto, posteriormente, sobretudo durante o período de sua consolidação, entrou em cena o escotismo de estado, caracterizado pelo escotismo escolar.

Em um contexto de consolidação do imaginário popular republicano, o movimento idealizado por Baden-Powell foi muito bem recepcionado pelas autoridades e pelos intelectuais brasileiros, que o vislumbraram como uma escola primária de civismo, que auxiliaria na edificação do caráter de crianças e jovens, “os futuros cidadãos da Pátria”. Logo o Estado tratou de transformar o movimento badeniano em política de estado, por meio do escotismo escolar.

Inicialmente a inserção da prática escoteira ocorreu nos sistemas públicos de ensino estaduais. Essa inserção esteve vinculada, em sua grande maioria, às reformas de ensino realizadas nesses estados, a exemplo de São Paulo, Ceará, Espírito Santo e Minas Gerais. Constatamos que muitos professores e diretores das escolas públicas cumpriram um papel importante na condução do escotismo escolar, visto que foram incumbidos pelo Estado para ministrar os ensinamentos de Baden-Powell aos alunos, tendo, inclusive, que se preparar por meio de cursos orientados pela Associação Brasileira de Escoteiros.

O governo de Getúlio Vargas também fez uso do escotismo como política de Estado. Em 1936, a Lei nº 342, de 12 de dezembro de 1936, instituiu o escotismo nas escolas primárias e

secundárias do país. Embora não tenha sido efetivada, essa lei consolida nacionalmente a vinculação do escotismo ao sistema de ensino no Brasil. Em 1940, Vargas instituiu a Organização da Juventude Brasileira e a incorporou à União dos Escoteiros do Brasil. Reconhecida, após o fim do Estado Novo, como instituição extraescolar, por meio do Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946, o escotismo voltou a ser apropriado pelas autoridades da Ditadura Militar. Nesse contexto, a imagem dos escoteiros passou a ser utilizada nos livros de Educação Moral e Cívica para inculcar, nos estudantes, os valores cívicos e a obediência às leis.

Na contemporaneidade, identificamos a Lei nº 11.750, de 27 de março de 2002, que incentiva a instrução e a educação escoteira nas escolas públicas estaduais através do Projeto Escotismo na Escola, para estimular a criação de grupos de escoteiros nas escolas públicas estaduais. A referida lei previa que o projeto seria desenvolvido em parceria com a União dos Escoteiros da região do Rio Grande do Sul (UEB-RS) e que a instalação dos grupos de escoteiros seria acompanhada por servidores indicados pela Secretaria de Estado da Educação.

No ano de 2007, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte juntamente com a União dos Escoteiros do Brasil (UEB-RN) desenvolveram o Projeto Escotismo na Escola para complementar a educação dos alunos da rede pública. Na época, a então governadora do estado, Wilma de Farias, justificou o referido projeto utilizando as seguintes palavras: “Nós abraçamos a causa escoteira porque é uma forma de complementar a educação plena. Nós precisamos ensinar atitudes aos nossos alunos, não apenas a ler e escrever” (O Escotismo na Sala de Aula, 2007, p. 11). O projeto funcionou, até o ano de 2019, e foi

responsável pela organização de diversos grupos de escoteiros em diversas escolas da rede pública.

Já no estado do Paraná, foi desenvolvido o Programa Escotismo na Escola entre a Secretaria de Estado da Educação e a União do Escoteiros do Brasil (UEB-PR) para oportunizar a prática do escotismo no ambiente escolar ao maior número de jovens da rede estadual de ensino. Segundo a Secretaria de Educação do Paraná, o objetivo era fundar, pelo menos, um grupo de escoteiros em cada um dos 399 municípios do Paraná para proporcionar a cerca de 70 mil jovens uma educação não formal de cidadania. O projeto foi iniciado no ano de 2011 e encerrado em 2013⁶.

A inserção da prática escoteira nas escolas públicas nos anos 2000, provavelmente, está embasada nas preocupações educacionais atuais e visa atender a outros objetivos, distanciados daqueles que eram pretendidos no século XX. Ao refletir sobre o escotismo, compreendemos que, independentemente do uso que as autoridades políticas fizeram desse movimento educacional, desde os primórdios de sua implantação no Brasil, não podemos olvidar que ele é parte da memória educacional do país e que, durante mais de um século, vem contribuindo para a educação da infância e juventude brasileira.

Cabe ressaltar ainda que o escotismo praticado no Brasil não ficou restrito ao escotismo de estado, coexistiram juntamente com esse modelo o escotismo das associações voluntárias. Por isso, conforme advertiu Nascimento (2008), não po-

6 | Identificamos, ainda, vários projetos de lei que propõem a prática do escotismo nas escolas públicas em nível estadual e até mesmo o Projeto de Lei (2.300/19), que incentiva a prática do escotismo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

demos interpretar o escotismo apenas como um movimento nacionalista, cuja tarefa era o de militarizar a infância, haja vista que o projeto badeniano também é caracterizado como uma pedagogia ativa, que almejava alcançar uma educação integral.

Ao longo de mais de cem anos, “foram múltiplos os projetos de escotismo postos como instrumentos apropriados à educação de crianças e jovens” (Nascimento, 2008, p. 12), por isso, faz-se necessário percorrer a trilha deixada por essa prática educacional na historiografia brasileira para perscrutar e compreender os diversos usos que foram feitos do movimento de Baden-Powell no Brasil.

REFERÊNCIAS

A PALAVRA do chefe da nação aos escoteiros. **Vida Escoteira** - Revista da Juventude. Rio de Janeiro. Ano 1, n. 3, p. 5 ago. 1938.

BLOWER, Almirante Bernard David. **História do escotismo brasileiro**: os primórdios do escotismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCME, 1994.

BOVET, Pierre. **O gênio de Baden-Powell**: o que é preciso compreender do escotismo, suas bases psicológicas, seu valor educativo, o instinto combativo e o ideal da juventude. Tradução Antero Nobre. 2. ed. Rio de Janeiro: Centro Cultural do Movimento Escoteiro, 2010.

BRASIL. **Lei nº 342, de 12 de dezembro de 1936.** Institui o escotismo nas escolas primárias e secundárias do país.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre o reconhecimento da União dos Escoteiros do Brasil como instituição destinada a educação extraescolar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8828.htm#:~:text=DECRETO-LEI%20No%208.828,a%20e. Acesso em: 15 jan. 2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas.** O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

COELHO NETO, Henrique. Notas cívicas. In: **O Tico-Tico.** Rio de Janeiro, 1923. p. 109.

COSTA, Sizenando. Higiene Rural. **Revista do Ensino.** João Pessoa, n. 16, p. 17-26, 1938.

EXPEDIENTE do Governo. **A República,** Natal, 18 dez. 1948, p. 3.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução Lígia Maria Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal: República, trabalho e educação (1909-1942).** 2007, 230f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).** 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEGISLAÇÃO Escoteira. In: **Vida Escoteira.** Rio de Janeiro, ago. 1938.

LIMA, Lidiane Picoli. **Práticas de escolarização da educação física no Espírito Santo: o Grupo Escolar Bernardino Monteiro (1908 a 1925).** 2013, 150p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARCELINO, Mariane Amboni. **A Ditadura Militar e os livros didáticos de História**. Monografia (Especialização em História) - Faculdade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Santa Catarina, 2009.

MATO GROSSO. **Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114996/Regulamento%20MT%201927,%2022%20de%20abril.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NAGY, Laszlo. **250 milhões de Escoteiros**. Porto Alegre: União dos Escoteiros do Brasil, 1987.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3 ed. São Paulo; UNESP, 2009.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Práticas Escolares em Revista: o escotismo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22, 2003, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPUH, 2003. p. 1-6.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **Sempre Alerta!** O Movimento Escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil 1910-1945. Dissertação de Mestrado em História (PPGH/UFMG), 2004.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A escola de Baden Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 2008.

O ESCOTEIRO. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1923.

O ESCOTISMO. Escola de educação integral: conferência pronunciada no Grupo Escolar Bernardino Monteiro pelo dr. Gabriel Skinner. **Diário da Manhã**, Vitória, p. 3, 22 mar. 1929.

O ESCOTISMO na sala de aula. **Tribuna do Norte**, Natal, 20 nov. 2007, p. 11.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. **Façamos a família à nossa imagem: a construção de conceitos de família no Recife moderno (décadas de 20 e 30)**. 2002, 348f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

RENK, Valquiria Elita. A infância marcada pelos rituais cívicos nas escolas étnicas do Paraná. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, PR, v. 14, n. 3 (36), p. 55-85, set./dez. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.750, de 27 de março de 2002**. Incentiva a instrução e a educação escoteira nas escolas públicas estaduais através do Projeto “Escotismo Escola”. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.750.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANSON, Luiz de S. Romero. **A Educação em tempos de nacionalismo: as representações do escotismo em Laguna (1917-1960)**. 2012, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Crianças *escouths*: o escoteirismo a preleção aos corpos fortes e sadios na Paraíba (1930-1940). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - ANPUH-PB, 17, 2016, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: CCTA. Mídia Gráfica e Editora, 2016. p. 877-882.

SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. **Em nome da ordem e do progresso**: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971). 2015, 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 52, nov. 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Escotismo Escolar**: moral, civismo e tradições paulistas (1917-1956). In: BOMTEMPI JR., Bruno; CAMPOS, Raquel Discini de (Orgs.). **Paulistanidade e educação**: práticas e simbologias. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 171-213.

THOMÉ, Nilson. Escotismo em Caçador (SC): uma instituição extraescolar prejudicada pelo nazismo, fascismo, integralismo e nacionalismo. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 95-114, jan./dez. 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino (Orgs.). **Documentos de política educacional no Ceará**: Império e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ZUQUIM, Judith; CYTRYNOWICZ, Roney. Notas para uma história do escotismo no Brasil: a “psicologia escoteira” e a teoria do caráter como pedagogia do civismo (1914-1937). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 35, p. 43-58, jul. 2002.

O DISCURSO MÉDICO EUGENISTA SOBRE corpo envelhecido: MEMÓRIAS DA PRIMEIRA SEMANA MÉDICA DA PARAÍBA (1927)

Antônio Carlos dos Santos Pereira

Iranilson Buriti de Oliveira

INTRODUÇÃO

No dia 03 de maio de 1927, foi inaugurada, sob a oratória do médico Flávio Marója, a primeira Semana Médica da Parahyba (SMPB). Na ocasião, Marója, além de enfatizar a importância da prática médica sanitaria para o combate e controle das doenças nos centros urbanos e nas zonas rurais, também destacou que as ideias trazidas por Renato Kehl (1888-1974), sob a óptica dos conhecimentos desenvolvidos por Francis Galton (1822-1911), contribuiriam para o aperfeiçoamento da raça brasileira e, conseqüentemente, também da paraibana, em um curto período de tempo. Para isso, segundo o presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia da Parahyba (SMCPB):

Era preciso entretanto, que um serviço de hygiene publica melhor organizado e com indispensável aparelhagem moderna, leve a sua acção benfazeja a todos os recantos do Estado, interiorando-nos da nosologia de cada município, dizendo-nos da medicina social, da prophylaxia das moléstias transmissíveis e evitáveis, da Eugenia, adorável sciência de Galton, que <tem por fim a melhoria progressiva da espécie, pelo fomento da <bôa geração>, pela

<procriação hygida>, constituindo em summa, no aperfeiçoamento physico, pshychico e mental do homem> (Renato Kehl) (Maroja, 1927, p. VI).

solução dos problemas sociais (sobretudo dos relacionados com o universo da saúde e da doença) e “competente” para aplicar ciência em benefício da coletividade (Santos, 2015, p. 189).

A Semana Médica da Parahyba (SMPB) de 1927 trouxe uma série de artigos em forma de estudos, por meio de médicos observadores e estudiosos de algumas áreas da saúde e suas especificidades, tratando sobre as causas, as consequências, os estudos de casos e possíveis tratamentos e medicamentos para as doenças que maculavam a população da Paraíba nas primeiras décadas do vigésimo século. Entre os temas abordados, prevaleceram assuntos ligados à saúde e à educação eugênica e higiênica das crianças, às endemias, às observações médicas e cirúrgicas, ao uso de medicamentos e a assuntos de interesse político da sociedade médica paraibana¹ (Santos, 2015, p. 186-239).

Nota-se que os médicos paraibanos estavam preocupados ou tentavam transparecer preocupação em serem reconhecidos como agentes ativos e necessários para a salvação da ala doente da população do já mencionado Estado. Para Oliveira e Cardoso (2015, p. 139), “curar os paraibanos estava acima de qualquer outra demanda, inclusive dos direitos, da liberdade, das subjetividades dos pacientes”.

Além disso, o evento e, principalmente, a grande publicidade em torno dele propiciaram aos médicos da SMPB uma boa oportunidade de fortalecer, junto ao público, a representação do campo médico como um segmento atuante, engajado na

Nesse caso, o diálogo entre as propostas advindas do eugenismo divulgado por Kehl tem por base dois pilares de amparo: primeiro, que a prática médica, nesse sentido, é uma ação de intervenção direta sobre o corpo; e, segundo, que a relação médico-paciente segue uma óptica de tratar a doença e preveni-la, utilizando-se de meios e técnicas sobre o corpo. Ou seja, a prática médica consistiria em uma intervenção de forma direta sobre as enfermidades do corpo, sem espaço para experiências transcorporais – lê-se, sem ligação com o místico ou o sobrenatural, de modo geral –, como pretendia discutir a SMPB de 1927, inspirada em outros eventos e congressos de medicina espalhados pelo país e pelo mundo, reunindo “[...] sumptuosamente festejados [médicos] e discutindo problemas que bem revelam os grandes progressos da bemdicitia sciencia de Hypocrates em terras brasileiras” (Marója, 1927, p. IV).

Os sculápios defendiam a “submissão” dos “paraibanos” às normalizações médicas e, em certo sentido, reafirmavam que o futuro do estado dependia desta medicalização de seus habitantes. E quanto mais o discurso médico conseguisse educar nesta perspectiva as sensibilidades das elites locais do poder, maior seria a legitimidade da sua potência, como maior seria o seu respaldo, material e simbólico, para penetrar na sociedade paraibana (Santos, 2015, p. 215).

Faz jus observar que, embora a temática da velhice não tenha sido uma preocupação dos médicos expositores na Sema-

1 | Leonardo Querino Barbosa Freire dos Santos, em sua dissertação de mestrado, apresentada ao PPGH-UFCG, em 2015, dedica um capítulo exclusivamente para debater a respeito da representação das ideias eugênicas presentes nos discursos dos médicos oradores da SMPB. A respeito desse assunto, consultar Santos (2015).

na Médica da Parahyba, nem tenha se apresentado como uma questão de interesse para a Sociedade de Medicina e Cirurgia da Parahyba, o direcionamento das observações dos clínicos para com os cuidados com os corpos doentes e sadios denuncia a subjetividade por trás do discurso científico da época: primeiro, porque o objetivo do discurso médico era não só proporcionar saúde ao corpo, como também fazê-lo viver mais. Diremos, então, da questão da longevidade. Segundo, os cuidados para com a saúde dos indivíduos vão impactar diretamente no crescimento demográfico da população velha nas próximas décadas subsequentes.

No centro desse debate, estava a alta mortalidade infantil como resultado direto de falta de políticas públicas sociais, sanitárias, higiênicas para essa etapa da vida. Nesse sentido, deparamo-nos, portanto, com um paradoxo enraizado no pensamento do corpo médico da SMCPB dentro da Semana Médica de 1927, conforme narramos neste estudo.

O CORPO ENVELHECIDO NAS MEMÓRIAS MÉDICAS DA SMPB

A alta mortandade infantil representava uma preocupação constante dos médicos eugenistas, higienistas e sanitaristas, especificamente²: a projeção é simples, quanto mais erradicadas fossem as doenças que levavam os corpos infantis ao óbito,

2 | Discorri acerca dessa questão do discurso médico sobre a educação eugênica na infância na dissertação de mestrado, intitulada *Discursos médico-eugenistas sobre a velhice no livro 'Envelheça Sorrindo', de Renato Kehl (1949)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal da Paraíba.

mais chances de chegar à velhice as crianças tinham. Eis, pois, a primeira questão. Uma projeção subjetiva que dependeria, principalmente, da união entre médicos e poder público para que os males que maculavam a infância pudessem ser combatidos, já que os médicos da SMPB entendiam que “[...] a intervenção da medicina não era uma questão de escolha ou um ‘dom cantativo’ do esculápio: era um dever patriótico da corporação médica” (Santos, 2015, p. 215). Isso é evidenciado pelo discurso de inauguração do presidente da SMPB, Flávio Marója, que denunciava a perspectiva do médico em relação à saúde coletiva dos corpos dos paraibanos.

Para Marója, a sobrevivência das crianças no contexto sanitário do século XX “dependeria da salubridade dos espaços públicos e privados nas zonas rurais e urbanas do Estado [e do país]” (Oliveira; Santos, 2015, p. 138). A velhice, nesse caso, se apresentava como um fator que dependeria diretamente das intervenções médicas na infância. Um resultado que viria lento e com esforços coletivos entre instituições, governos e os próprios indivíduos.

Renato Kehl (1949, p. 164) levantava uma problemática sobre essa ideia: que a intervenção sanitária na infância, à medida que os anos passam, “aumenta nessa progressão o número de anciões” e conseqüentemente, “decai o número de crianças”, o que seria um perigo catastrófico para o futuro da nação, uma vez que “a comunidade, pois, envelhece e desaparece!”. Ou seja, a visão pessimista de Kehl a respeito da longevidade alertava que era preciso investir na promoção da saúde e bem-estar na infância, o que demandaria também um investimento em todas as etapas da vida para que a população tivesse garantia de um bom processo de envelhecimento. Mais que isso, era necessário

também investir agora em biopolíticas de manutenção da saúde dos indivíduos desde a infância à etapa da velhice, o que elevaria a percepção dos médicos sobre saúde e doenças do corpo a um novo patamar de discussão.

A baixa taxa de fecundidade e de mortalidade vai ser o núcleo da percepção pessimista de Kehl em relação à longevidade dos velhos no século XX. A taxa de fecundidade da população brasileira estava em torno de 6,5% entre as décadas de 1930 a 1940, caindo para 6,3% nas décadas de 1940-1950, chegando ao decréscimo de 5,8% na década de 1970³.

Contrastante a isso, na região Nordeste Meridional, onde se deduz estar localizado o Estado da Parahyba, esse percentual é de 6,9% entre 1930 e 1940, projetando um crescimento próximo aos 7,6% nas décadas de 1960 e 1970, ou seja, uma variação de 0,7%.

Porém, é cedo para afirmar que essa variação crescente estaria ligada às políticas sanitárias exercidas em torno da infância aqui na Parahyba – uma questão a ser posteriormente investigada –, porém, é fato que “medicalizar” a infância começava a ser umas das principais pautas dos esculápios congressistas, como defendeu Flávio Marója em discurso de abertura dirigido aos médicos presentes na SMPB de 1927, dizendo que:

Muitos são os problemas que temos a enfrentar, - muitos! Mas entre estes sobressabe o da <mortalidade infantil>, phantasma apavorante a agitar a alma nacional, que já proclama como uma calamidade publica, ante os algarismos elevados e impressionantes das estatísticas demógrafo-sanitárias a exigirem medidas salvadoras por par-

É certo que o aumento na taxa de longevidade da população está ligado ao bom e sadio desenvolvimento na infância. Kehl (1923) coloca que não há “nação” se não houver “cuidados com a infância”. Essa preocupação de Kehl é resguardada dentro da perspectiva de que mortes de crianças continuavam acontecendo em taxas alarmantes em várias regiões do país. O discurso médico eugenista, até então, havia se preocupado de forma mais direta com a classe adulta em diante e agora precisava penetrar em um outro campo de influência social, de maneira mais rápida e eficaz: a educação sanitária das crianças.

A necessidade de difundir a educação para toda a sociedade, “julgavam que o ensino seria mais produtivo na escola, pois criaria hábitos, multiplicaria práticas higiênicas, chegaria às famílias através dos estudantes. Desse modo, a educação sanitária escolar visava à formação de “pequenos higienistas” (Santos, 2015, p. 234).

Vejamos, pois, dessa maneira: o discurso de higienização dentro da educação infantil visava educar as crianças e ensiná-las a cuidarem do seu corpo e se protegerem das doenças, crescendo sadias e fortes. Nesse sentido, “a higienização da infância por meio da educação sanitária escolar se apresentava aos esculápios como mais um caminho para intensificar a penetração social do saber médico” (Santos, 2015, p. 235). O fato é que os discursos dos médicos da SMPB de 1927 são categóricos quanto à intervenção e à propagação dos discursos eugenistas nos espaços educacionais para infância, pois “é trabalho de alto valor social, esse de cuidar do problema da criança” (Marója, 1927, p. VIII)

3 | Dados obtidos em Carvalho (1992).

As medidas de higienização na infância, porém, não recairiam ligeiramente sobre os resultados estatísticos da taxa de envelhecimento, sendo esta a segunda questão. Os efeitos dessas intervenções higienistas se tornariam perceptivos a partir da segunda metade do século XX, quando a projeção se fazia em torno de 2,2 milhões de brasileiros velhos em 1950, com uma taxa de crescimento que poderia chegar a 33,8 milhões de pessoas velhas morando no Brasil em 2025 (Barreto, 1992, p. 13). Sendo assim, surgiam, em outros Estados brasileiros, principalmente localizados mais ao sul da federação, preocupações para com a velhice, que iam desde fatores sociais e econômicos, perpassando fatores culturais, respaldando direta ou indiretamente na qualidade e sobrevivência dos “herdeiros da boa raça”⁴. Kehl (1949, p. 168) adverte que:

Comprovado o facto de que o número de anciãos aumenta, cumpre, desde o presente, estudar um plano para resolver o problema de sua acomodação futura. Não se podem êles continuar, como actualmente, sem uma entidade que nos ampare no sentido “positivo” de os aproveitar para uma atividade profícua, em próprio benefício, sobretudo a fim de que consigam prover-se, ao menos em parte, no que diz respeito à sua manutenção.

No trecho acima citado, Kehl, além de alertar para a necessidade futura de políticas voltadas para a assistência à velhice, denunciava o isolamento que esses sujeitos envelhecidos sofririam em sociedade. Segundo Mario Filizolla (1972, p. 163), “essa tendência de minimizar a importância do problema da velhice

4 | Termo comumente utilizado pelos médicos eugenistas para designar os indivíduos que julgavam ser portadores de uma privilegiada condição genética a partir da hereditariedade.

no Brasil”, pode-se dizer que “começou durante o governo Epitácio Pessoa, em 1920”, aproximadamente, “com o desalojamento dos velhos residentes do Asilo São Francisco de Assis”, em Vila Isabel, que foram transferidos para “o pavimento térreo do prédio da Escola Profissional João Alfredo” da capital federal – na época, a cidade do Rio de Janeiro –, deixando claro que “êles, os inválidos da Pátria, representavam e personificavam, para o governo etarista de Epitácio Pessoa, o velho, o obsoleto, o arcaico e o tradicional, o fora de uso e sem nenhuma utilidade”(Filizzola, 1972. p. 165-166).

Nesse contexto, novas possibilidades de intervenção no corpo passaram a ser pensadas a fim de garantir o bom desenvolvimento da nação, baseadas nos valores da “moral”, do “progresso” e da “civilização” (Santos, 2015), sendo a educação sanitária na infância necessária para a promoção do desenvolvimento de corpos sadios, limpos, fortes e longevos.

Por outro lado, começava o aumento não só da demanda de problemáticas, como também a requisição de novos campos de atuação por partes dos médicos para atender aos novos chamamentos da prática clínica. O envelhecimento do corpo, as causas da velhice e a prevenção a ela, portanto, tenderiam a demandar atenção e tratamentos especializados, agora como questões circunscritas a uma determinada fase da vida, exigindo atenção e cuidados que os médicos paraibanos, aparentemente, ainda não estavam prontos ou não tinham como preocupação questões ligadas à velhice.

A infância tornou-se o alvo dos discursos dos médicos paraibanos por um motivo simples: enquanto mais se investissem na base social – compreende-se a infância –, mais certa de mudança a sociedade estaria.

os ensinamentos e inclina-se a imitar-lhe os exemplos. Está na idade do magister dixit [sic] (Castro, 1927, p. 10).

Darei, portanto, um breve exemplo a esse respeito: imaginemos uma mangueira colocada no fundo de um balde de água suja. Ao ligarmos a torneira, à medida que o balde for transbordando, toda a sujeira da água será eliminada, tornando a água, por fim, límpida. Digamos, pois, que a mangueira (o objeto condutor) seja o médico, o balde de água suja pode ser entendido como a sociedade, e a água pura que transcorre pela mangueira seja as ideias eugenistas. Entendamos, também, esse balde como os velhos, os desvalidos, os loucos, os doentes, etc., já que a água suja representa as impurezas e mazelas sociais que maculavam a nação e impediam o seu progresso. Ainda nesse exercício de imaginação, visualizemos que, à medida que as crianças crescem, sob a orientação e a intervenção dos discursos e das práticas eugênicas, vão se proliferando sujeitos “regenerados” ou “novos sujeitos”, mais belos, limpos e vigorosos por toda parte, herdando os espaços sociais e ocupando todas as faixas etárias. Nesse quesito, em pouco menos de duas gerações, já se poderia perceber uma nova sociedade brotando no seio da nação.

Esse exemplo serve para contextualizarmos, portanto, a preocupação com a infância. Para os médicos paraibanos, investir na infância é investir em todas as fases da vida, pois, na idade da escolarização, as crianças são mais susceptíveis a se inclinarem para as orientações eugênicas, já que o espaço escolar e os seus professores são instrumentos dessa disciplinarização. Para o Dr. Oscar de Castro, em palestra proferida na SMPB:

É na escola que mais abundantes resultados se podem colher os esforços pela melhor saúde. Dos adultos é difícil modificar hábitos arraigados desde a infância; mas, na escola, devido à autoridade moral do mestre, o aluno recebe como auro da lei,

Com citação do doutor Oscar, entendemos que os médicos paraibanos estavam dispostos a sacrificarem a fase da velhice como preocupação da comunidade médico-científica da Paraíba. Aqui, chegamos a outra questão: os mecanismos clínicos de intervenção sobre o corpo dos indivíduos utilizados pelos médicos eugenistas estavam alinhados ao pensamento de Kehl, que acreditava que a eugenia iria cumprir com o seu dever quando a nação se apresentasse “hygida”, “pura” e “regenerada”.

Porém, os médicos paraibanos divergiam do pensamento de Kehl no que diz respeito ao empreendimento de esforços para além da faixa etária infantil. Se, para os médicos paraibanos, é na fase da infância que a eugenia conseguiria cumprir com a sua missão social perante a nação, para Kehl (1923, p. 14), “compete, pois, a cada um de nós, impelir, na medida das próprias forças, o carro da vitória. O progresso será lento, mas incessante e, de idade em idade, cada geração será, como diz Richet, superior à geração que o precedeu”.

É, pois, nesse contexto de divergência, que notamos que a medicina paraibana também obtinha uma certa autonomia em relação aos seus pensamentos sobre o exercício da prática médica eugênica: enquanto Kehl se preocupava em tornar o discurso eugênico flutuante entre todas as áreas – praticamente – da medicina brasileira, os médicos paraibanos buscavam centralizar os seus discursos em demandas que entendiam ser as principais causas do atraso social do povo paraibano.

A medicina preventiva tornava-se alicerce para o plano de ação dos médicos paraibanos para o trato da infância. Segundo

Castro (1934, p. 226), citado por Soares Júnior (2012, p. 7), “a medicina preventiva passava a ser incluída na proposta dos médicos paraibanos ‘deixando penetrar neste estonteamento de luz, levando, com o nosso esforço, o nosso concurso pela saúde da raça”. Isso justificaria, pois, o desinteresse por outras especializações clínicas que se desenvolviam no contexto da primeira metade do século XX, já que, para esses médicos, as problemáticas, no que compete à saúde e às doenças dos indivíduos, poderiam ser sabiamente contornadas a partir da prevenção.

A geriatria, nesse período, já vinha se tornando um campo de especialização no Brasil, embora sua consolidação e reconhecimento como ciência médica só se efetivaria a partir da segunda metade do século XX. Contudo, o silenciamento ou a lacuna dessa especialidade dentro da clínica paraibana demonstra o desprezo dos médicos da SMCPB presentes na SMPB pela população velha. Para Santos (2015, p. 225), para que um novo pensamento científico despertasse o interesse dos médicos, era necessário que esse saber negociasse com “as especificidades locais” dentro da esfera de preocupação dos esculápios. Inere-se, portanto, que, aqui na Parahyba, a velhice não estava no campo das preocupações dos médicos locais.

Isso fica evidente quando se percebe que, na primeira metade do século XX, mais precisamente no período que corresponde a 1920-1950, muitas ciências médicas começaram a despertar o interesse dos clínicos que buscavam se especializar dentro de um contexto em que as ciências médicas iniciavam-se no Brasil. “A emergência do nôvo e do jovem [...] passaria a exigir a imergência do velho e obsoleto, do arcaico e tradicional, do antiquado e fora de uso” (Filizolla, 1972. p. 165), dentro do projeto de eugenia e higienismo da população brasileira.

A geriatria era uma das preocupações de estudos de Renato Kehl na primeira metade do século XX. Para Kehl (1949, p. 10), a especialização clínica em uma área que estuda essa “derradeira fase da vida” é de extrema importância para a progressão do saber e da prática médica, uma vez que a geriatria, “como natural e implícito, não se trata de ‘mais’ uma especialização estanque, dessas que se restringem a este ou àquele órgão, mas que enseja a acentuação particularizada de conhecimentos, dentro da clínica médica” (Kehl, 1949, p. 11).

Conforme Kehl defendia, para que a ciência médica progredisse, era necessário que todas as fases da vida estivessem dentro do campo da preocupação médica, o que mais uma vez evidencia o silenciamento dos médicos presentes na SMPB de 1927 quanto às questões de saúde e sanitárias que envolvessem o envelhecimento da população paraibana⁵.

Em um contexto geral, aqui na Paraíba, a preocupação em torno da velhice começou a se dar a partir da segunda metade do século XX, com a preocupação de criar espaços circunscritos para esses indivíduos, que dividiam o ambiente com outros corpos, como os alienados, os mendigos e os enfermos (Cavalcanti, 2013); e já entre as décadas de 1980 e 1990, as questões demográficas com o crescimento da população envelhecida começaram a centrar as atenções em torno da temática da velhice.

5 | Aqui faço um esclarecimento: para a possibilidade de descarte de qualquer anacronismo, devido ao uso de citações de uma obra publicada há mais de 20 anos, após a realização da SMCPB de 1927, ressalto que, mesmo com uma temporalidade tão ampla, Renato Kehl não diferenciou ou se distanciou das suas ideias particulares a respeito da velhice em seu pensamento como médico e autor. Prova disso é que Renato Kehl subescreve e repete de forma exaustiva, em *Envelheça Sorrindo* (1949), trechos literais de seus pensamentos sobre a velhice contidas em suas obras *Melhoremos e prolonguemos a vida: a valorização da eugenia e do homem* (1922), *A cura da fealdade: eugenia e medicina social* (1923) e em *A Bíblia da Saúde* (1926), deixando a sua obra, a primeira aqui mencionada, habilitada para a análise em comparativo à SMPB, sem prejuízo semântico da análise documental.

Mesmo assim, havia estratégias e condições do projeto eugenista paraibano, que almejava o desenvolvimento de um “super corpo” a transitar entre as gerações subsequentes, adotando um novo padrão de envelhecimento, seguindo a contramão do que começava a pregar a ciência geriátrica. Entre essas estratégias, as mais difundidas entre os médicos paraibanos eram: a educação escolar infantil e a promoção da higiene e da saúde como determinantes para a sociabilização do saber médico no seio social.

No primeiro caso, os médicos eugenistas paraibanos, em um contexto geral, tomaram a educação infantil e escolar como ponto de atuação. A escola, neste quesito, seria um dos principais espaços para o proferimento e a prática do discurso eugenista na infância, como defendia Flávio Maroja (1927, p. 8), ao se apropriar do pensamento do médico sanitarista Amarílio de Vasconcelos para justificar a estratégia:

A escola e não a fábrica é logar próprio para fazer a educação higiênica, ali é possível ensinar com proveito, no momento oportuno, como se evitam as moléstias, que a grandeza de uma nação não se baseia apenas na sua riqueza e no progresso material, mas principalmente na saúde e força dos seus filhos, etc. (Vasconcelos, 1924, p. 1).

No segundo caso, a promoção da higiene e da saúde, como pensavam esses médicos, objetivava tornar os corpos mais seguros e resistentes a doenças infecciosas, pestes e endemias, possibilitando a promoção de corpos saudáveis, belos, saudáveis e, conseqüentemente, longevos, a partir da educação escolar na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos discursos dos médicos congressistas da Primeira Semana Médica da Paraíba, de 1927, há de se considerar, por enquanto, que a velhice e o sujeito envelhecido não despertavam tanto interesse de investigação por parte desses escúlipos. Os discursos desses médicos eram direcionados para dois focos de atuação: a infância e os problemas sanitários do momento no Estado, os quais eram considerados temas merecedores de toda a atenção, relegando a velhice e as suas problemáticas ao silenciamento e ao abandono das preocupações médicas da sociedade paraibana, na primeira metade do século XX.

Por fim, outro ponto de destaque vem a ser o aspecto de divergência que os médicos paraibanos apresentaram em relação aos demais médicos, identificados com a marca de eugenista em relação a seus discursos, suas práticas e suas prioridades. Para os médicos paraibanos, o interesse e a dedicação pela evolução da higiene e da saúde da população deveriam estar amparados direta e exclusivamente nos cuidados para com a infância, em detrimento das demais fases da vida, tomadas por esses clínicos como resultados subsequentes da educação e atenção preventivamente prestadas à criança em sua formação, contrariando a tese dos médicos de outras regiões do país, de que os cuidados e as intervenções para com o corpo deveriam ser contínuos e constantes, sem preterimento de faixa etária de idade, mas com respeito às regras preestabelecidas pela clínica eugênica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Aalberto Magno. de. Tendências regionais de fecundidade e mortalidade no Brasil. *In*: BARRETO, M. L. **Admirável mundo velho**: velhice, fantasia e realidade social. São Paulo: Editora Ática, 1992. p. 16.

CARVALHO, Joice Anne Alves. **O discurso sobre o “ser mulher” e seus outros na construção do projeto de Brasil eugênico 1910-1940**. Dissertação (Mestrado) - UFSM, Santa Maria, RS, 2015. p. 126.

CAVALCANTI, Silêda Leila de. **Corpos tristes, Velhices alegres**: do velho instituído pelo discurso da caridade e da higiene ao idoso saudável inventado pelos saberes gerontogerátricos. Tese (Doutorado em xxxxx) - UFPE, Recife, 2013.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FILIZZOLA, Mario. **A velhice no Brasil**: etarismo e civilização. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1972.

KEHL, Renato Ferraz. **A cura da fealdade**: eugenia e medicina social. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editores, 1923.

KEHL, Renato Ferraz. **Bíblia da saúde (Hygiene)**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

KEHL, Renato Ferraz. **Boletim de Eugenia**. Rio de Janeiro, jul. 1929/dez. 1931.

KEHL, Renato Ferraz. **Educação moral**: falando aos jovens da minha terra. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937.

KEHL, Renato Ferraz. **Envelheça Sorrindo**: ensaios de Macrobótica ou Arte de Prolongar a Vida e de Geriatria ou “Medicina dos Velhos”. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1949.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego. (Orgs.). **Cuidar, controlar, curar**: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. p. 330-391. (História e Saúde collection)

STEPAN, Nancy Leys. **“A hora da eugenia” raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Semana Médica: eugenia e educação higiênica na Paraíba (1927). *In*: VI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL: ESCRITAS DA HISTÓRIA: VER – SENTIR – NARRAR, 2012, Teresina, PI. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2012, p. 1-12.

SANTOS, Leonardo Querino Barboza Freire dos. **Entre a ciência e a saúde pública**: a construção do médico paraibano como reformador social (1911-1929). 254 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Gran-

de, 2015.

SEMANA MÉDICA. Parahyba: Imprensa Official, 1927.

EL EVANGELIO DE BOCAS LIMPIAS Y DIENTES SANOS: MEMÓRIAS, PRÁTICAS, PROFILAXIA E ASSISTÊNCIA DENTAL ESCOLAR NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA (1910-1930)

Iranilson Buriti de Oliveira

João Vitor Souza Muniz

INTRODUÇÃO

Quando do apagar das luzes do século XIX, na aurora do novo século, esteve em curso na América Latina uma série de transformações nas formas de sentir e de pensar. Capitaneados por suas elites intelectuais e políticas, países como o Brasil, a Argentina e o Uruguai intentavam a promoção de um processo de saneamento e higienização baseado nos pressupostos científicos (portanto “inquestionáveis”) que surgiram no século das luzes.

O corpo, lugar no qual se vive e se apreende a experiência histórica, é alvo direto de políticas e normatizações inéditas e importantes na constituição de um ideal de modernidade lido e ressignificado a partir da experiência europeia. Orquestrando-se a partir de uma série de estratégias que envolvem o controle e a maximização de sua utilidade, o corpo humano é alvo de um processo de disciplinarização e normatização, promovido pelo saber-poder. Mais precisamente a cavidade bucal, esse territó-

rio onde cada vez mais o discurso odontológico vai adquirindo autoridade (Botazzo, 1998, p. 53), conhece uma normatização sem precedentes.

O saber autorizado e materializado nas elites intelectuais do Brasil e de outras nações americanas percebem e reproduzem a importância da boca como elemento essencial na constituição de um corpo forte, belo, vigoroso, adequado à construção da civilização nos moldes preconizados pela Europa e pela América do Norte. Concomitantemente, a criança é eleita o alvo principal das campanhas profiláticas, que buscavam evitar os males sociais que indispunham os indivíduos para a modernidade aspirada.

Nesse contexto, as representações sobre a infância passaram por uma complexa reformulação na medida em que o infante passava a ser entendido como o futuro da nação (Souza, 2011; Rizzini, 2008), ulterior operário na messe da modernidade. Carente de uma urgente intervenção, primeiro a reformulação deve ser de responsabilidade individual, por parte dos familiares, com destaque para a figura materna; depois estatal, através da promoção de políticas públicas e de controle de instituições de higiene social e instrução.

A problemática principal deste trabalho se desenvolve, portanto, em torno dos cuidados de saúde bucal com o público infantil, as memórias e práticas profiláticas e saneadoras preconizadas pelos cirurgiões dentistas na primeira metade do séc. XX, quando a classe odontológica latino-americana se organizou acerca da normatização e legalização de suas atividades, passo importante em seu projeto de intervenção na realidade social do continente, sobretudo no que tange às classes populares. Desta feita, os cirurgiões-dentistas buscavam constituir-se

enquanto saber autorizado a intervir e transformar o social em busca da concretização do projeto modernizador que pairava sobre as mentes das elites intelectuais e dos governos das repúblicas latino-americanas.

Nesse processo, com vistas a organizar-se e ajudar-se mutuamente, assim como concretizar os “ideais de confraternidade científica”, os cirurgiões-dentistas do continente promoveram os Congressos Latino-Americanos de Odontologia (COLA¹), nos quais se apresentavam pesquisas em diversas áreas da disciplina odontológica e se deliberava sobre os desafios e as perspectivas de atuação dessa ciência na realidade do continente. Diante disso, também objetivamos analisar os discursos proferidos pelos cirurgiões-dentistas acerca dos cuidados profiláticos infantis e seus diálogos com o discurso eugênico e higienista difundido, apropriado e ressignificado a partir do modelo europeu.

À luz dos pressupostos teóricos da Nova História Cultural, que elegem a saúde, o corpo e os modelos culturais e pedagógicos como objetos de estudo e valiosas fontes de conhecimento da experiência humana, empreendemos a análise dos discursos e sua relação com o contexto latino-americano, mormente o brasileiro.

A Nova História Cultural é uma abordagem historiográfica que valoriza as representações simbólicas, as práticas culturais, as crenças e os valores compartilhados pelos indivíduos em determinado contexto histórico. Nessa perspectiva, a memória é essencial, pois influencia diretamente a maneira como

1 | Denominação utilizada pelos congressistas.

os indivíduos percebem, interpretam e reconstróem eventos históricos relacionados à saúde pública e à medicina social.

Este trabalho tem como principal fonte de pesquisa os anais de dois congressos realizados pela classe médico-odontológica: o Segundo Congresso Odontológico Latino Americano (SCOLA), realizado na cidade de Buenos Aires, em outubro de 1925; e o terceiro volume dos anais do Terceiro Congresso Odontológico Latino-Americano (TCOLA), realizado no Rio de Janeiro, em 1929. Esses eventos foram encabeçados pela Federação Odontológica Latino-Americana (FOLA), a qual surgiu da percepção de que “era necessária a criação de uma federação para congregar e para normatizar, para fazer circular ideias e projetos que integrassem e unissem, no continente americano, os odontólogos formados nas diversas faculdades que emergiam nos países” (Oliveira, 2021, p. 3).

A PRODUÇÃO E A CIRCULAÇÃO DE SABERES MÉDICOS E ODONTOLÓGICOS

O doutor Juan Ubaldo Carrea, presidente da comissão organizadora do Segundo Congresso Odontológico Latino-Americano, exemplifica com seu discurso a importância da circulação de saberes médico-odontológicos pelas nações irmãs daquele continente, o qual, segundo ele, sofre de “problemas similares”, que seriam resolvidos através do devido empenho científico, como o empreendido pelos congressistas, e da concretização desses empenhos por meio de ações institucionais, como “los planes de estúdios, uniformidade de títulos, tratados de convención, leyes, et-cétera” (Acta de Abertura, 1925, p. 70).

É possível considerar que esse alumbramento se vê concretizado diante das publicações encontradas nos anais do congresso: propostas de lei nos devidos formatos jurídicos², apresentações de regramentos escolares³, relatórios de inspeções em clínicas dentárias já estabelecidas em escolas⁴, e outras tantas ações institucionais que corroboram a circulação de saberes, no intuito de sanear e normatizar a população, mais precisamente a população escolar.

Concordando com as colocações de Beltran e Oliveira (2013, p. 20), compreendemos que a circulação de saberes e modelos pedagógico-culturais pela América Latina se deu com o evidente objetivo de gerar novas sensibilidades a respeito da educação corporal, sensibilidades adequadas ao projeto civilizatório orquestrado pelas elites desses países. Não somente uma forma de criar corpos sãos, esteticamente perfeitos, aptos ao trabalho, os saberes odontológico-higienistas que circularam nos países latinos, principalmente a partir de publicações em periódicos e eventos científicos como os COLA, almejavam sanear moralmente as nações, sobretudo suas camadas inferiores, contendo-lhes a degeneração, exatamente como constava no ideário eugênico muito influente na época.

Esse ideário é fruto das elucubrações da ciência positivista europeia, no bojo da qual se formulou a ideia de eugenia como a

2 | O primeiro projeto em questão propõe a obrigatoriedade do uso do *carnet buco-dental* e da *libreta de buena salud* para todos os escolares de Buenos Aires, o que será analisado melhor mais à frente. O segundo versava sobre a obrigatoriedade da assistência odontológica em todas as escolas da Argentina. As duas foram propostas pelo dentista argentino Dr. Lidoro Ponce (1925, p. 693)

3 | O regramento em questão era o então vigente na República Chilena, apresentada pelo Dr. José Luis Cabrera Montalva (1925, p. 738).

4 | Apresentado pelo dentista Carlos P. Berra, narra a assistência odontológica prestada por ele ao público escolar infantil da cidade de Santa Fé (1925, p. 719).

“ciência” das boas gerações. Assim, no séc. XIX, o mundo moderno ocidental emergiu sob o signo das duas grandes revoluções que abalaram as estruturas do mundo e, em grande parte, condicionaram o desenvolvimento das sociedades a partir de então.

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra propiciou o desenvolvimento de uma nação voltada para as fábricas e a produção. A vida social urbana foi envolvida por uma nova atmosfera, que mantinha a classe trabalhadora sob degradantes condições de higiene e habitação. É observando essa situação que a burguesia londrina toma a miséria social das classes subalternas como sintomas da degeneração física e moral de sua população. Nesse contexto, a eugenia surge, portanto, como uma invenção burguesa, sintoma da modernidade e da modernização, estratégia de controle e normatização de corpos, em prol do capitalismo ascendente (Diwan, 2020, p. 34).

Além disso, durante o século das luzes, o advento do conhecimento biológico forneceu às nações europeias o arcabouço científico que fundamentaria a dominação de classe, a dominação imperialista, assim como a intervenção cada vez maior na vida social de suas populações. Apropriando-se da obra do francês Michel Foucault, Pietra Diwan (2020) evoca o conceito de biopoder para defender que os preceitos higiênicos, a eugenia e o sanitarismo, tão presentes na memória da odontologia social do início do século XX, se constituem como materialização da tentativa de corrigir as diversas crises sociais que o rápido desenvolvimento capitalista industrial criou. É assim que, doravante o avanço vertiginoso do darwinismo (social, no caso das análises sociais que, a partir das ideias de Darwin, no campo biológico se desenvolveram), surge o pensamento eugênico, revestindo-se do status de disciplina científica e

pregando a seleção humana com premissas biológicas, com o objetivo do “aprimoramento moral e físico” das populações dos países ditos “civilizados”.

O desenvolvimento dos saberes eugênicos no Brasil, assim como em outros países da América Latina, foi marcado por idiosincrasias próprias de um continente majoritariamente mestiço, não branco, que ansiava pelo progresso nos mesmos moldes das nações europeias, e que, portanto, apropriou-se dos pressupostos eugênicos e os ressignificou, circunscrevendo-os à sua realidade. De acordo com Pietra Diwan (2020), um dos fundamentos do eugenismo, tal qual foi proposto por Francis Galton em 1865, era a degeneração resultante da mistura de raças⁵. Os descendentes oriundos da miscigenação, segundo o pensamento eugênico, herdariam as piores características de suas raças matrizes.

Por aqui, mesmo antes da publicação de *Casa-grande & senzala*, por Gilberto Freire em 1933, nossa elite intelectual já reconhecia que o Brasil possuía uma experiência histórica marcada pelo contato sexual entre distintas raças, havendo muitas representações dessa miscigenação na vida cultural do país (Schwarcz, 1998). Diante disso, com uma população tão marcadamente miscigenada, sendo o país que mais sorveu africanos escravizados dentre as nações americanas, como o Brasil poderia aderir ao projeto eugênico civilizador? Como se desenvolveria sem prescindir de um valioso capital humano de mão de obra trabalhadora? Cabe, no entanto, não se iludir por uma

5 | Para os eugenistas da linha de Galton, a história era secundária, a experiência humana passada deveria se submeter ao progresso da humanidade. Essa visão manifesta a euforia positivista que marcou o século XIX.

visão homogeneizante da ciência eugênica, pois mesmo Francis Galton (2020, p.41) encontrou muitas divergências entre seus seguidores a respeito da natureza biológica de seus fundamentos. Se mesmo no velho continente já circulava uma variedade de ideias a respeito das raças, por aqui a situação também não se desenvolveu linearmente.

De acordo com Nancy Stepan (*apud* Alves; Pizolati, 2019, p. 432), o discurso médico-eugênico brasileiro se ramificou basicamente em duas linhas de pensamento: a linha dura, que propunha a efetiva esterilização de indivíduos considerados degenerados e outras medidas radicais; e a linha branda, que acreditava que a raça poderia ser melhorada a partir da difusão da educação e da saúde pública. O médico Renato Kehl foi um representante da primeira linha, enquanto a segunda linha foi defendida por nomes como Roquette-Pinto e Belisário Penna. Justamente por se voltar para o saneamento do ambiente como meio para o progresso da nação, a eugenia branda está mais presente nos discursos dos odontólogos interessados na difusão dos cuidados bucais na escola.

Segundo Kern (2016, p. 151), as primeiras décadas do século XX testemunharam a transformação das ideias eugênicas no Brasil. Se antes a ciência determinista enfatizava a irremediável condição de degeneração da população mestiça, gradualmente se vai atribuindo essa degeneração não mais à raça, mas sim às condições nas quais a população se encontra. É reconhecendo isso que o saber-poder higienista se constitui nas primeiras décadas do novo século, elegendo a escola como locus privilegiado de intervenção e transformação da realidade social.

O doutor Juan B. Patrone exemplificou o espírito eugênico por trás dos discursos dos odontólogos interessados no sa-

neamento da cavidade bucal das crianças na América Latina. Segundo ele, embora não lhe coubesse, naquele momento, delimitar as origens das cáries e outras enfermidades bucais, seu papel como odontólogo era corroborar o surgimento de uma nova sociedade, com uma nova raça, mais bonita e saudável, com robustez e bem-estar, apta para o trabalho e exercendo seu direito à felicidade⁶. Tal logro só seria possível com a prevenção dos males que assolam a infância, pois “Fuera de él [O menino] no hay prevención possible” (Acta de Abertura, 1928). Assim, o saber-poder elegia a profilaxia como chave-mestra para a transformação da sociedade, visto que:

Todo lo que se haga em el niño, será reproductivo, es decir, una inversión ventajosa de esfuerzos y recursos, que redundará en bien de la raza y su eficiencia productora intelectual y material, que son progreso, riqueza y engrandecimiento de la patria (Acta de Abertura, 1928, p. 728).

Consensualmente entre os cirurgiões-dentistas, essa profilaxia seria exercida através de gabinetes odontológicos instalados dentro das escolas. Esse consenso se manifestou na formulação do seguinte voto, contido no trabalho do doutor Juan Patrone e aprovado pela comunidade de dentistas presentes no SCOLA: “El Segundo Congreso Odontológico Latino Americano declara la necesidad de establecer, en cada escuela urbana, un gabinete dental para la asistencia de los niños que concurram a ella” (1925, p. 730).

6 | Felicidade atrelada à saúde é um importante aspecto da biopolítica higienista, mas que encontra suas raízes na Antiguidade clássica (Foucault, 1985, p. 105- 146).

Se a instalação de gabinetes dentários nas escolas constituía a principal estratégia por parte do saber higienizador, isso implica dizer que a própria instituição escolar se reveste de uma importância jamais vista anteriormente. Segundo Gouvêa (*apud* Sarat; Azevedo, 2015, p. 25), a educação no Brasil vai ser gestada como difusor de preceitos morais e científicos à população geral como meio para garantir a governabilidade da república recém-proclamada em finais do século XIX. Na América Latina as deliberações acerca da educação se deram a partir de um diálogo com a realidade europeia, em que os Estados-nação atribuíam à educação um caráter de promoção da coesão nacional.

O SABER MÉDICO-ODONTOLÓGICO E A INSTRUÇÃO POPULAR

Na abertura do Segundo Congresso Odontológico Latino-Americano, o congressista Mateo Quijano afirmou enfaticamente que:

Sean cuales fueren los resultados de las deliberaciones, sus hondas enseñanzas que es de esperar dada la autoridad científica de sus miembros, han de ser bien aprovechadas por los gobiernos que han propiciado su organización interesados en traducir sus postulados definitivos en medidas de profilaxis social e en normas jurídicas que faciliten las relaciones de los pueblos em su comunión de ideales e intereses (Acta de Abertura, 1925, p. 65).

Anunciava-se assim a parceria entre o Estado e a classe odontóloga organizada. Seria através dessa parceria que o progresso, a felicidade da nação e a melhoria da raça se concreti-

zariam à luz da ciência. A presença de autoridades do governo argentino (entre os quais se encontravam os ministros de Justicia e Instrucción Pública, Relaciones Exteriores e Culto e Interior), além da constante citação dos presidentes das respectivas repúblicas latino-americanas, denotam o interesse por parte do Estado em proteger e incentivar a realização da ciência, assim como o interesse da classe odontóloga em intervir na sociedade, organizando-a pela força do Estado, sob a égide do conhecimento científico, ditando normas sociais de conduta e disciplina.

É válido destacar que o saber médico sempre teve um caráter de intervenção nas mais diversas experiências históricas, mesmo antes da modernidade, sendo próprio da natureza desse campo a proposição de ações práticas pelo poder constituído (Ferreira, 2021). Todavia, é na modernidade que esse processo se intensifica e logo observamos a infância sendo eleita como principal alvo dessas intervenções. O sucesso da medicina no século das luzes somado à sua inerente condição interventora e às descobertas da microbiologia ocasionaram uma transformação nas formas de disciplinarização dos corpos, o que tornaria quase inevitável a medicalização da sociedade.

Ao longo do século XIX, as ciências biomédicas conheceram um enorme desenvolvimento. Importantes contributos vindos da anatomia, fisiologia, microbiologia permitiram desenvolver uma nova mentalidade etiopatológica [...]. O aumento do conhecimento nestes domínios tornava a percepção da ação médica como muito mais eficaz, o que muito contribuiu para reforçar a autoridade do discurso e do modelo médico, mesmo quando os problemas destas não se inscreviam no estritamente biológico. No final do séc. XIX e início do

seguinte, o campo médico parecia querer abarcar tudo o que dissesse respeito à qualidade de vida de cada pessoa. Por ele, passavam interpelações discursivas biológicas, psicológicas e sociológicas tendentes a formalizar a compreensão totalizadora sobre o indivíduo e, principalmente, sobre a natureza e a condição de seu desenvolvimento (Ferreira, 2021, p. 102).

Com a crescente importância que a instituição escolar vai adquirindo no processo de modernização das nações, os saberes do campo da saúde se impõem cada vez mais profusamente no sentido de determinar o funcionamento das escolas, sua estruturação e os processos pedagógicos que ali teriam palco. É nesse contexto que podemos observar a atuação dos odontólogos preocupados com a saúde bucal dos miúdos, sem a qual eles não poderiam crescer fortes e vigorosos, capazes de construir uma nação progressista e uma raça aprimorada.

Isso reflete a confiança dos odontólogos em, através do seu saber privilegiado, promover não somente a saúde, mas comportamentos, práticas, representações de aspecto moralizante que se refletissem na construção da sociedade civilizada, seguindo o modelo observado nos países que se desenvolveram a partir dessas propostas, tais como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e França.

A profilaxia foi, então, levada a níveis extraordinários, sua prática recuada a estágios cada vez mais precoces do desenvolvimento das carnes⁷. Tratando da urgente necessidade de

7 | “A prophylaxia dentaria reside nos esforços operatorios e therapeuticos que tentam prevenir molestias dos dentes e dos tecidos annexos. Assim fôr, sua acção deve começar quando começa o desenvolvimento dos dentes. Melhor, quando começa a calcificação dos dentes temporarios e do primeiro molar permanente [...]” (1929, p. 426).

profilaxia dental infantil antes mesmo de a criança ter idade para cursar a escola primária, o doutor Elido Gonzales Taferberry, de Montevideu, afirmou o indispensável papel dos pais em cuidar de seus filhos antes mesmo de seu nascimento. Essa puericultura pré-natal envolve cuidados com a alimentação das gestantes⁸, de seus hábitos cotidianos, além da necessária submissão à supervisão de médicos especialistas.

Diante dessa proposta, é válido questionar de que modo há a aceitação dessa profilaxia intrauterina por parte das classes populares. Entendemos que, apesar do bombardeio de normas higiênicas provenientes do saber científico, que cada vez mais consolida sua legitimidade e orienta a ação estatal, não há um assujeitamento passivo do povo ao processo disciplinar deliberado. Mesmo que já haja textos com indicativos interessantes, uma análise mais precisa desse processo ainda está para ser feita, requerendo uma interação concreta e assumida entre a história cultural e a história social, com uma variedade de fontes que não são estudadas neste trabalho.

Assim, embora seja ampla e diversificada, a Nova História Cultural é caracterizada por destinar uma atenção especial para as práticas e representações, a preocupação com o que se passa no plano simbólico e sua relação com o real (Burke, 2021, p. 67). Roger Chartier, um dos líderes desse movimento, fornece um importante subsídio teórico para a compreensão da diversidade de apreensões, interpretações e impressões que um mesmo texto pode causar em um público mais ou menos heterogêneo

8 | O doutor Leopoldo G. Delgado, da Cidade do México, publicou um trabalho no SCOLA dedicado somente à alimentação como base da profilaxia dental, em que versa sobre a natureza óssea das crianças, os cuidados necessários a serem adotados pelas mães, e faz uma demasiadamente densa análise química nutricional resultante de suas pesquisas em prol da prevenção das cáries (1925, p. 963).

de leitores. Nesse sentido, este autor nos ajuda a compreender que, embora sejam claros os objetivos dos odontólogos em difundir a “instrução popular” acerca dos hábitos de higiene bucal, faz-se necessário ponderar a apreensão dessas informações por parte da população que se buscava atingir.

De modo algum pode-se dizer que houve uma completa e eficaz substituição dos hábitos tradicionais comuns entre as classes populares pelas novas formas de cuidar da boca que os odontólogos higienistas de então se esforçavam por difundir. Não há um assujeitamento do conhecimento popular ao saber científico, antes há marcha de reinterpretação e negociação, permeada por recusas e aceitações em um processo dialético que durou décadas e até hoje se estende. Diante disso, entendemos a circulação de discursos e textos conforme Chartier preconiza, afirmando que “o ato de ler não pode anular-se no próprio texto, assim como as significações não podem ser aniquiladas mediante significados impostos” (2001, p. 234).

Da mesma maneira, não obstante a padronização dos discursos pesquisados no que tange às práticas profiláticas de saúde bucal, não é possível auferir uma homogeneidade nas memórias e nos discursos dos cirurgiões-dentistas, os quais formulavam seus enunciados também em confronto no interior de sua própria classe.

Em se tratando do cuidado com a criança após seu nascimento, o doutor Tafernaberry novamente destaca o encargo dos pais. Estes, que estão em contato constante e direto com os *niños*, teriam o papel fundamental de iniciá-los nos rituais de higiene que englobam o uso dos *cepillos*, o abandono do uso de chupetas e de hábitos, como chupar os dedos, ademais cuidando de sua correta alimentação. Importante frisar a recomen-

dação dos dentistas para os pais habituarem seus filhos com intervenção profissional a ser realizada durante sua infância nos consultórios odontológicos, pois:

Se conseguirá por este médio vencer el temor natural innato de los niños para que cuando estes ingresen a la escuela y nos visiten [os cirurgiões dentistas], operador y paciente estén em condiciones de vencer mejor las dificultades, evitando perdida de tempo y haciendo buena labor profesional (1925, p. 717).

MODERNO CONTROLE DA INFÂNCIA PELOS CIRURGIÕES-DENTISTAS

A análise histórica empreendida por Michel Foucault em suas obras tem por pressuposto básico a crescente racionalização dos processos de saber e poder iniciadoras e geradoras da modernidade. A partir desses pressupostos, esse autor nos ajuda a compreender de que modo a medicina vai ocupando papel central no processo civilizatório e na consolidação da burguesia como principal grupo que exerce o poder na sociedade, a partir de estratégias inúmeras, entre as quais se encontra a que ele chamou de biopolítica (Azevedo; Alves, 2021). Para Foucault, ao contrário da sociedade feudal, em que o soberano possuía poder de morte sobre seus súditos e isso lhe garantia a ordem social, o avanço da modernidade é marcado por outras táticas de controle. Agora o Estado e todas as entidades e instituições vinculadas a ele se estabilizam a partir do poder da vida (Azevedo; Alves, 2021).

Se antes o poder se relacionava com a capacidade de gerar a morte e eventualmente deixar viver, com a modernidade, há o poder de gerar a vida e eventualmente deixar morrer. Há um esforço sem precedentes na história humana em calcular a vida, suas potencialidades e criar estratégias particulares de seu controle. Esse processo se encontra num contexto de ascensão da burguesia enquanto detentora do poder e numa crescente necessidade de maximizar a capacidade humana de trabalho, de produção, tudo para atender às necessidades do modelo capitalista. A dominação no campo simbólico-ideológico já não é suficiente.

Para propiciar essa maximização da capacidade produtiva, faz-se mister controlar fisicamente os corpos através de estratégias sofisticadas, instaladas paralelamente ao crescimento do Estado de bem-estar social. O higienismo, a eugenia e a sanitização dos ambientes se enquadram como materialização, como exercício do biopoder na constituição de corpos dóceis, voltados para a produção.

Diante disso, a criança é entendida como um ser quase completamente passivo, submisso às vontades de seus pais, de seus professores, das autoridades constituídas, dos cirurgiões-dentistas. O movimento disciplinar não considera a subjetividade, a individualidade de cada um, antes busca sua calculada homogeneização, como forma de controle, para que exerça sua utilidade. Essa utilidade não se daria somente no futuro. No presente, bocas saudáveis são de vital importância para a nação pela sua dimensão estética⁹.

9 | De acordo com Maria Izilda Matos (2018, p. 86), a associação entre saúde e beleza era um dos pilares da difusão dos preceitos higienistas do início do século XX. Essa associação foi gestada tanto pelo

Assim, a modernidade significou uma profunda transformação nas concepções socialmente difundidas de criança e de infância. Diferentemente da mentalidade medieval, quando o interesse pelos miúdos tinha uma natureza de foro íntimo ou caritativo, exercida principalmente pela família e pela Igreja, a partir do século XIX, o Estado vai se interessar cada vez mais por esse grupo e assumir, com ele, responsabilidades administrativas e legais.

Dessa forma, a biopolítica vai exercer um papel determinante na relação que a sociedade estabelece com as crianças no que se refere ao seu papel social: não mais como inocentes desprovidos de caráter, alvos de proteção em função de sua natureza pura e singela, mas sim o futuro da nação.

A biologização da infância, impulsionada pelo avanço do cientificismo racionalista, herdeiro do Iluminismo, promoveu a criança ao estado do vir a ser. Agora ela poderia vir a ser um indivíduo forte, trabalhador, que corroboraria a messe da civilização; mas também poderia vir a se tornar o degenerado, o tarado, refém dos vícios encontrados na cidade em ascensão (Rizzini, 2008, p. 24). Nesse contexto, o principal alvo das políticas públicas orquestradas pelo saber-poder seriam as classes populares, em vertiginoso crescimento no apagar das luzes do século XIX (Rizzini, 2008, p. 35), (sobre)vivendo em condições precárias pela urbe.

saber-poder quanto pela crescente indústria de cosméticos, a qual levou a cabo uma grande campanha publicitária visando normatizar, ordenar e disciplinar a boca, tanto pela sua dimensão da saúde quanto pela estética. Embora não seja, por si só, capaz de inventar sentidos, a publicidade em torno dos produtos de higiene e beleza recriava-os para se adequarem ao padrão da moderna civilização. A partir disso, é possível apreender de que modo a república brasileira, com sede de modernidade, gerou os mecanismos de associação da saúde bucal ao ideal de beleza, que circulou em todas as camadas sociais.

Essa urbe, lócus do progresso, da liberdade e da civilização na passagem do século XIX para o século XX, configura, assim, o ponto de encontro dos diversos caminhos trilhados na análise dessa problemática. É nela que os odontólogos exortaram a instalação dos gabinetes dentários escolares¹⁰, é nela que se realizaram as principais operações higienistas saneadoras, é nela que habita a criança forte, operária da construção da nova nação e da nova raça. É principalmente na cidade que se encontra a infância vulnerável à degeneração, a infância pobre e desamparada.

Especificamente no Brasil, onde a elite intelectual tinha consciência do atraso do país, a intervenção na infância e sua disciplinarização por meio da escolarização e de outras ações não visavam somente ao grupo infantil, mas a todo um “povo-criança”, educando-o, saneando-o para se adequar ao projeto de civilização.

Assim como um pai vê em seu filho um ser imaturo, ainda por criar, a elite brasileira enxergava a população como composta por seres primitivos e bárbaros, se pensarmos no ideal de civilização da época, o qual parecia jamais poder ser alcançado com os nativos da terra. De certa maneira, a vida urbana tornava ainda mais discrepante o contraste entre a elite - protagonizada pelo homem moderno, industrial, capitalista -, e o homem do povo. Este, bruto e ignorante, era como uma criança, que cresceu sem ter sido lapidada (Rizinni, 2008, p. 85).

O projeto de saneamento da cavidade bucal das crianças também requereu uma transformação nas formas de sentir e pensar a infância. É nesse contexto que observamos a classe médico-odontológica buscando intervir na intimidade das famílias.

10 | Conferir mais adiante o voto aprovado no SCOLA pelo Dr. Juan Patrone.

À mãe, eleita pelo saber médico como a maior responsável pelo crescimento saudável de seu rebento¹¹, caberia o despertar do amor filial, não somente pelo fato de que esse ser vem ao mundo através dela, mas também por esse ser possuir, desde seu nascimento, a responsabilidade de construir a nação do progresso.

A criança cheia de vida, com excelente formação óssea, sem transtornos de proporções alteradas nem formas raquíticas, seria útil à sociedade, mão de obra forte para desenvolver e modernizar a nação. O zelo pela criança, desde a mais tenra idade, incentivado pelo saber-poder, visando à sua utilidade pública futura, caracteriza a biopolítica, que ocorreu às nações latino-americanas paralelamente ao perseguido processo civilizatório. Sanear, higienizar, melhorar a população foram sinônimos de modernidade.

Por sua vez, a escola, no início do século XX, na América Latina, era entendida à luz de uma ciência determinista, de matriz europeia. A pedagogia exercida, que bebia na fonte de um variado leque de disciplinas auxiliares a ela contemporâneas, tinha um caráter de separação, de crivo, filtro dos indivíduos como forma de atuação mais eficaz sobre os corpos (Carvalho, 2011). Separados, os escolares seriam alvo dos preceitos higienistas, levando estes às suas casas e difundindo-os. Aí se encontra outra expressão política da escola e seu modelo pedagógico-cultural.

A separação entre os normais e os anormais se dava através da patologização das supostas anormalidades. Não se tratava simplesmente de diferenciações, mas de uma incidência do discurso higienista

11 | Para entender mais amplamente a primazia da mãe nos cuidados profiláticos de higiene, ver Matos (2018, p. 63).

sobre os corpos. Nestes termos, a escola assume um rol adicional à sua missão de formar e educar seres humanos para a vida em sociedade. A escola também passa a ser um ambiente de formação política. Não uma formação que vise à emancipação ou ao exercício da cidadania de modo cada vez mais pleno. Pelo contrário, pois o professor ou a professora são vistos como atores políticos cruciais para a formação da nova sociedade (Barros, 2022, p. 10).

É dentro dessa dinâmica que podemos compreender a propositura do *carnet buco-dental* dentro da *libreta de buena salud*, feita pelo doutor Lidoro Ponce aos congressistas do SCOLA. De acordo com seu autor, o *carnet* teria um único objetivo prático, que seria “reflejar el estado normal o patológico de las arcadas dentarias, permitiéndolo su examen periódico” (1925, p. 693). Instrumento oficial de controle e normatização dos corpos, é pensado como uma forma de o Estado conhecer e vigiar individualmente os alunos e suas cavidades bucais, com a preocupação de evitar sua degeneração, adequando-as ao ideário de saúde e sanidade difundido cientificamente.

Ademais, num momento em que a instituição escolar se reveste de proeminência, esse documento é entendido como um conversor da criança em aluno. O *carnet*¹² é colocado num nível de importância tal qual a caderneta de vacina, instrumento presente até hoje, correndo o risco de continuarem existindo os mesmos “males bucais” que já assolavam, caso não fosse aprovada.

A odontologia social, aquela voltada para a intervenção na sociedade, é uma preocupação constante dos odontologistas

12 | É interessante notar, na formatação do modelo sugerido pelo Dr. Lidoro, a existência de espaços destinados à identificação do raça do *niño*, a cor de seu cabelo, pele e olhos. Mais uma marca evidente do racismo, que nunca deixou de acompanhar o ideário eugênico (Cf. Carvalho, 2011, p. 299).

no início do século XX¹³, como demonstra o doutor Eneas Roch em sua comunicação no Terceiro Congresso Odontológico. Versando sobre a situação da higiene bucal e vigilância odontológica escolar no estado da Bahia, Roch deu vazão ao sentimento moderno de difusão dos preceitos científicos e de instrução para a construção de uma nação. Nesse processo, a assistência dentária escolar teria um papel central, visto que:

Assim iniciada a assistência dental escolar mantida pelo Estado, a sua extensão aos demais estabelecimentos de ensino e no serviço geral de saúde e assistência pública certamente contribuirá para o principio incontestável de que o progresso de uma Nação ou de um Estado é relativo ao grau de saúde e instrução popular (Roch, 1929, p. 128).

É importante salientar que a odontologia social, contida na medicina social, é, segundo Foucault, resultado de uma série de processos iniciados com a constituição dos Estados-nação e a urbanização, iniciada a partir do final do século XVIII, primeiro na Inglaterra, difundindo-se pelo Ocidente ao lado da industrialização. Foucault identifica, assim, três modelos históricos de medicina social: a medicina de Estado, alemã; a medicina urbana, francesa; e a medicina social de controle social, inglesa. Segundo o autor, o terceiro modelo teria sido o único com a plasticidade necessária para se difundir e prosperar, atingindo todas as camadas da sociedade inglesa e preparando os corpos da classe operária para o trabalho, ao mesmo tempo em que promovia sua conformação à dominação burguesa (Foucault,

13 | “La misión de estas clínicas no es sólo curar y aliviar las dolencias, tiene también otra misión muy importante y es el de poder realizar en ella la odontología social” (1925, p. 783).

1984, p. 97). É esse modelo que, ressignificado e adaptado à realidade latina, podemos observar nos enunciados dos cirurgiões-dentistas reunidos nos COLA.

Verdadeira cruzada pela higiene bucal e regeneração da nação, a classe médico-odontológica entendia sua tarefa à frente do “ofício-arte de Fauchard¹⁴” como a concretização de um ideal revolucionário, civilizador, que serviria como um divisor de águas na história do continente. É com esse espírito que Lidoro Ponce anuncia com fervor desejar “que se divulgue ese evangelio de bocas limpias y dientes anos en el hogar y en las aulas”. Dessa forma, a odontologia social é entendida como uma profecia do evangelho higienista, gestado pela religião da ciência, devota e adoradora do deus da razão e das luzes¹⁵.

O discurso apaixonado encontrado nas comunicações dos odontólogos e políticos presentes nos Congressos Odontológicos Latino-Americanos comprovam o entusiasmo científico que invadiu este continente, vindo da Europa, onde, segundo os congressistas, já havia tido êxito em modernizar e elevar as raças europeias ao primeiro patamar da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da Nova História Cultural, é possível compreender os textos, os discursos e as memórias dos Congressos Odontológicos Latino-Americanos como expressão das realidades cultural e

14 | Pierre Fauchard (1678-1761) foi um cirurgião-dentista francês conhecido como o “pai da odontologia moderna”.

15 | A ideia da ciência como “religião da humanidade” é marcadamente presente nos discursos científicos do contexto, dada a influência do positivismo, corrente teórica de grande importância no quadro intelectual republicano da América Latina até a primeira metade do século XX.

social nas quais são produzidos. Dessa forma, o texto analisado não é encarado unicamente como produto da realidade ou como cobertor, sob o qual se ocultam as intencionalidades de seus autores, mas também como autêntico componente dessa mesma realidade, na medida em que nos fornece elementos em torno dos quais se constroem os pressupostos sociais e culturais, mais ou menos homogêneos, que expressam (Mogarro, 2004).

No início do período republicano brasileiro, a reformulação do papel social da criança se revestiu de um caráter sociológico e político. Os sujeitos e grupos que orquestraram a República conferiram ao seu início o status de ano 1 da nova sociedade que se aspirava construir. Nela a criança escolarizada seria fundamental para o bom funcionamento das instituições e da garantia da ordem social. Nesse processo, ao Estado, exercendo seu caráter paternalista, cabia a tarefa de retirar os pequenos da intimidade de suas famílias, inculcando-lhes o ideal republicano para herdarem e construírem a nova nação.

Mesmo assumindo publicamente como responsabilidade do Estado e um compromisso ético da classe profissional, a profilaxia gestada pelo saber odontológico não foi capaz de promover uma consistente prática social. De acordo com Rizzini (2018, p.81), a escolarização e a sanitização da sociedade não possuía interesses verdadeiramente “humanos, cristãos, nobres”, mas tinham um caráter de dominação de uma classe sobre as demais, adequando a primeira à ordem estabelecida. Nunca se buscou uma autonomia republicana do povo, pois isso colocaria em risco os privilégios historicamente presentes na constituição das classes dominantes do país.

Os enunciados dos congressistas deram a entender que o esforço conjunto de pais, professores e profissionais de saúde

seria capaz de promover com eficiência e rapidez a submissão da criança à necessária intervenção médico-odontológica. Esses cuidados objetivavam que “nuestros hijos” não tivessem de “lamentar en el futuro nuestros errores o abandono censurable para el bien de la Humanidad y de la Patria” (Tafernaberry, 1925, p. 717).

No entanto, o “estado verdadeiramente lastimável em que se encontra a nossa população, com relação á hygiene dentaria” (1929, p. 419) não foi, de fato, sanado até hoje. A República falhou em promover uma eficaz difusão dos preceitos higiênicos e sua adoção pela população, de modo que, desde o início do século XX, a saúde bucal é considerada fator de discriminação, vinculada a aspectos socioeconômicos de grupos e indivíduos (Matos, 2018, p. 79).

Mesmo assim, a medicalização da sociedade brasileira no começo do século XX teve implicações profundas no campo da política e da cultura. A medicina e a odontologia se tornaram instrumentos poderosos de controle social e de legitimação do poder das elites, ao mesmo tempo em que contribuíram para a construção de uma imagem positiva do Brasil como um país moderno e civilizado.

REFERÊNCIAS

ACTA de Abertura. *In: II CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ODONTOLOGIA. Anais [...]*. Buenos Aires, 1928.

ALVES, Alexandre; PIZZOLATTI, Audrei Rodrigo da Conceição. Eugenia, educação e saber médico: o discurso eugênico

na I Conferência Nacional de Educação (1927). **História & Ensino**, v. 25, n. 1, p. 427, 29 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n1p427>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ALVES, Yossonale; AZEVEDO, Marcio. A biopolítica de Michel Foucault: controle do indivíduo e da sociedade. **Revista Inter-Legere**, v. 4, n. 30, p. c19998, 9 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1982-1662.2021v4n30id19998>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BARROS, João. A escola higiênica a partir de Foucault: reflexões para um Brasil desafiador. **Revista de Educação Pública**, [s.l.], v. 31, p. 1-16, jan./dez. 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12056. Acesso em: 02 fev. 2023.

BOTAZZO, Carlos. **Da arte dentária**: um estudo arqueológico sobre a prática dos dentistas. São Paulo: Hucitec, 2000.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Tradução Sérgio Goes de Paula. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização de pessoas. *In: FREITAS, Marcos Cezar de. História Social da Infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leitura. *In: HUNT, Lynn. A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CRUZ, Gislaine Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação**

e **Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19-33, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura**: uma história da eugenia no Brasil e no Mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. Modernidade, higiene e controle médico da infância e da escola. *In*: ALMEIDA, Malu (Org.) **Escola e Modernidade**: saberes, instituições e práticas. Campinas, SP: Alínea, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 3: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

KERN, Gustavo da Silva. **“Educar é eugenizar”**: racialismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940). 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. História da Infância: Brasil e Modernidade. *In*: ALMEIDA, Malu (Org.) **Escola e Modernidade**: saberes, instituições e práticas. Campinas, SP: Alínea, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Por uma possível história do sorriso**: institucionalização, ações e representações. São Paulo: Hucitec, 2018.

MOGARRO, Maria João. Os professores e os seus discursos: problemas de circulação e apropriação de modelos pedagógico-culturais. *In*: ALMEIDA, Malu (Org.) **Escola e Modernidade**: saberes, instituições e práticas. Campinas, SP: Alínea, 2004.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Protegendo a boca dos outros: a Federação Odontológica Latino-Americana e o desenvolvimento da profissão odontológica na América Latina. **Revista Ágora**, [s.l.], v. 32, n. 1, p. e-2021320111, 2021. DOI: 10.47456/e-2021320111. Acesso em: 03 fev. 2023.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de; MATOS, Maria Izilda S. “Para maior glória do nosso Brasil”: educação e cuidados para a saúde bucal infantil, 1912-1940. **História, Ciências, Saúde - Manuais**, v. 25, n. 4, p. 1261-1279, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-59702018000500022>. Acesso em: 23 nov. 2022.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; BELTRAN, Claudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do sé-

culo XX na Ibero-América. **Revista Brasileira de História Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 2 (32), p. 15-43, maio/ago. 2013.

OURIQUES, André Luiz Almeida. “Esquecimento e história: um medo indelével ou uma possibilidade epistemológica?”
In: ARANHA, Gervácio Batista e Farias; SILVA, Elton John da (Orgs.). **Epistemologia, historiografia & linguagens**. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2013. p. 84-104.

RIZINNI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARCZ, Lilian. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. *In*: SCHWARCZ, Lilian (Org). **História da vida privada no Brasil**. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TERCEIRO CONGRESSO ODONTOLÓGICO LATINOAMERICANO. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

SOBRE OS AUTORES

Alcides Freire Ramos

Graduado e doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Uberlândia, bolsista de Produtividade do CNPq.

Andréa Maria da Silva

Graduada em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, especialista em Mídias e Educação pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mestranda em História pela Universidade Federal de Campina Grande.

Andressa Barbosa de Farias Leandro

Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande, especialista em História do Brasil e da Paraíba pela Faculdade Integrada de Patos, doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Antônio Carlos dos Santos Pereira

Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba, especialista em Educação no Ensino das Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí, mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande.

Daniel Ivori de Matos

Graduado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, mestre em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

Eduardo Roberto Jordão Knack

Graduado e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo, doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande.

Gabriel Marques Fernandes

Graduado e mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia, doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Hava Mariana de Oliveira Santana

Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande, mestranda em História pela Universidade Federal de Campina Grande.

Iranilson Buriti de Oliveira

Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco, pós-doutor em História das Ciências e da Saúde na

Casa de Oswaldo Cruz, pós-doutor em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, bolsista de Produtividade do CNPq.

João Vitor Souza Muniz

Graduando em História pela Universidade Federal de Campina Grande, membro do Grupo de Pesquisa História das Práticas e Saberes Médicos.

José Carlos Silva

Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba e em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em História do Brasil e da Paraíba pelas Faculdades Integradas de Patos, mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande e doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor da Educação de Jovens e Adultos pela Prefeitura Municipal de Campina Grande e professor de História pelo Estado da Paraíba.

Lidiane Friderichs

Graduada em História pela Universidade Federal de Rio-Grande, mestra em História pela Universidade Federal de Pelotas, doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutoranda e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão.

Samuel Nogueira Mazza

Graduado e mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia, doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor de História na Escola SESI, Uberaba.

Formato *15x21 cm*
Tipologia *Roboto Serif / IBM Plex Sans*
Condensed / Bricolage Grotesque
Nº de Pág. *278*

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUF CG

