

**EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS  
NÃO ESCOLARES:  
HISTÓRIA &  
TEORIA  
DA EDUCAÇÃO  
DA  
E**  
**MATHEUS  
CRUZ  
ZICA (org.)**

*Matheus da Cruz e Zica*  
(org.)

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NÃO ESCOLARES:  
HISTÓRIA & TEORIA DA EDUCAÇÃO**



Campina Grande – PB

2021

E Experiências formativas não escolares : teoria & história da educação  
[livro eletrônico] / Matheus da Cruz, Zica, (Org.). – Campina Grande:  
EDUEG, 2021.  
246 p.

E-book (PDF)  
ISBN: 978-65-86302-48-6

1. Experiências Formativas. 2. Educação não Escolar. 3. História. 4.  
Educação. 5. História da Educação. I. Cruz, Matheus da. II. Zica. III.  
Titulo.

CDU 37(091)

---

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA MARIA ANTONIA DE SOUSA CRB-15/398

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUEG  
editoradaufcg@gmail.com

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho  
**Reitor**

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

Prof. Dr. Patrício Borges Maracajá  
**Diretor Administrativo da Editora da UFUEG**

Simone Cunha  
**Revisão**

Yasmine Lima  
**Projeto Gráfico**

#### CONSELHO EDITORIAL EDUEG

Anubes Pereira de Castro (CFP)  
Benedito Antônio Luciano (CEEI)  
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)  
Janiro da Costa Rego (CTRN)  
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)  
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)  
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)  
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)  
Rogério Humberto Zeferino (CH)  
Valéria Andrade (CDSA)



#### CONSELHO CIENTÍFICO HISULPE

Prof. Dr. Dinaldo Barbosa da Silva Júnior (UNIFAP – AP)  
Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (UNIT – SE)  
Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle (UFSC – SC)  
Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (UFUEG – PB)  
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG – MG)  
Profa. Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini (PUC-SP)  
Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes (UFPB – PB)  
Prof. Dr. Matheus da Cruz e Zica (UFPB – PB)  
Profa. Dra. Regina Coeli Gomes Nascimento (UFUEG – PB)



Que a experiência da educação num sentido amplo seja a estrela-guia na vida do meu filho Otto, a quem, com todo o amor, dedico esta coletânea.

*Fazer seu voo a cada dia! Pelo menos um momento que pode ser breve, desde que seja intenso. Cada dia um “exercício espiritual” – sozinho ou acompanhado de um homem que também queira melhorar a si mesmo... Sair do decurso do tempo. Esforçar-se para despojar-se de tuas próprias paixões... Eternizar-se ultrapassando-se. Esse esforço sobre si é necessário; essa ambição justa. Numerosos são aqueles que se absorvem inteiramente na política militante, na preparação da revolução social. Raros, muito raros aqueles que, para preparar a revolução, querem dela se tornar dignos.*

*Georges Friedmann, 1942*

**A**gradecemos vivamente aos autores convidados que toparam o desafio de pensar a educação e sua história a partir de lugares pouco comuns; à linha de pesquisa História Cultural das Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, por toda a atividade intelectual que permite e promove; ao Programa Nacional de Pesquisa - A educação nos projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX (CNPQ/2016-2021), coordenado pelo Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG) e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Areal (UFOP), por oportunizar apoio financeiro e rico intercâmbio de experiências de pesquisa em História da Educação; os sinceros agradecimentos vão também às leitoras e leitores especiais com os quais pudemos contar: à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katya Mitsuko Zuquim Braghini por nos presentear com seu prefácio; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Queiroga Tabosa, pelo instigante pós-fácio; ao Prof. Me. Márcio dos Santos Rodrigues, pelo cuidado na realização do paratexto que acompanha a quarta capa deste livro; e, por fim, aos ricos pareceres da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Miglio de Mesquita e do Prof. Dr. Dinaldo da Silva Júnior, membros do Conselho Editorial e Científico da Série HISCULPE, por apresentarem valiosas contribuições e aprovarem o manuscrito apostando nesse trabalho.

## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

**Educação:** o silêncio, o comum, a experiência  
*Katya Mitsuko Zuquim Braghini*

13

### APRESENTAÇÃO

**Da educação como arte de viver e suas tentativas ao longo do tempo:**  
reflexões a título de apresentação do livro  
*Matheus da Cruz e Zica*

25

## Parte I – Lições da Morte

### CAPÍTULO 1

**A desinstrução do corpo antes da chegada a Auschwitz:**  
a emergência do *homo läger* nas narrativas de  
Primo Levi e Miklós Nyszli (1935-1944)  
*Thiago Rafael Oliveira*

41

### CAPÍTULO 2

**Aprendendo com a peste:** os periódicos como manuais educativos de  
higiene e cuidado do corpo (lições sobre a epidemia da  
Peste Bubônica em Campina Grande, em 1912)  
*Iranilson Buriti de Oliveira*

69

## Parte II – Tradições de Espiritualidade e Formação

### CAPÍTULO 3

**“O remédio mata, a medicina deseduca”:** Ellen G. White  
e as leituras sobre a prática médico-alopática (1865)  
*Débora da Silva Sousa | Iranilson Buriti de Oliveira*

91

| CAPÍTULO 4 |

**Despertar, converter e sustentar:**  
a experiência formativa dos Penitentes Peregrinos Públicos  
*Roberto Viana de Oliveira Filho* 123

| CAPÍTULO 5 |

**Educação no Ilê Axé Omilodé (João Pessoa –PB):**  
aprendendo com as experiências de ancestralidade  
*Dulce Edite Soares Loss* 151

**Parte III – Formação pelo Cotidiano**

| CAPÍTULO 6 |

**Casa do Estudante da Paraíba:** experiências que  
conformam práticas formativas de educação não escolar  
*Francisco Chaves Bezerra* 185

| CAPÍTULO 7 |

**A invenção da virilidade em Memórias, de José Américo de Almeida**  
*Carlos André Martins Lopes* 213

| POSFÁCIO |

*Mariana Tabosa* 241

| SOBRE O AUTOR |

*Matheus da Cruz e Zica* 243

| SOBRE A HISCULPE |

*Linha de Pesquisa História Cultural das Práticas Educativas - PPGH/UFCG* 245

| PREFÁCIO |

## Educação: o silêncio, o comum, a experiência

*Katya Mitsuko Zuquim Braghini*

**A**ntes, vamos a uma pequena reflexão sobre a educação escolarizada, nada ostensiva, apenas para chegar aos termos do silêncio e do comum. Existe educação para além dos muros da escola. A própria demarcação dos diferentes espaços de educação é caso de interrogação, pois se apresentam variados cenários à família, à igreja, à cidade, etc., em que ficam descritos os centros de poder e controle sobre o que seria a melhor educação, de tempos em tempos. O historiador da educação no Brasil sabe muito bem que amplos e difíceis foram os debates e embates sobre a condução educacional entre família e escola, por exemplo. E não foi nada simples posicionar a escola como um centro de saber.

Diferentes grupos, instituições, locais e circunstâncias nos mostram que a educação pode estar em todos os lugares e que, de pronto, caímos em uma discussão entre o “certo” e o “errado”, o fundamental e o acessório, o universal e o esporádico. Essas fronteiras, como se vê, lançam-nos ao universo dos valores, alguns destacados, outros não, o que permite uma discussão sobre

a cultura. Façamos, pois, uma pequena reflexão, iniciando pelo quadro *O escolar* (o filho do carteiro), de Vincent Van Gogh.



Fonte: *O escolar* (o filho do carteiro), Vincent Van Gogh, 1888. Coleção do Museu de Arte de São Paulo. Foto: Katya Braghini.

A primeira vez que vi essa pintura estava com minha mãe, tinha 7 anos. E ela me disse: “Veja, Katya, *O escolar*. Ele é como

você”. Ver esse quadro é particularmente uma viagem pessoal, em memória de minha mãe, e também é uma memória da escola. Por que como eu? Por que está na escola? Parece vestido com um uniforme, está recostado em uma cadeira, uma carteira? É um estudante. Pensei: tem livros, tem tarefas, um professor, horários, recreio. Essa é a conexão entre o presente e o passado, o passado e o futuro; entre duas crianças: uma morta, retratada; uma viva, observadora. Mostra-nos uma união entre dois séculos, entre crianças-estudantes. “Tem estudante em todos os lugares, mãe?”

Eis uma pergunta de memória que aponta para uma ideia central: a educação escolarizada, por sua idealização, está para todos; identifica-nos; transmite-nos a sensação de continuidade pelo elo de naturalização da cultura. Não se trata de uma identificação apenas entre crianças, mas também porque somos filhos e netos de estudantes. Trata-se de uma grande teia geracional, seriada, etapista, expandida, em diferentes redes de conhecimento, línguas, interesses políticos, saberes essenciais, antes e hoje. E ainda que haja gente que nunca foi à escola, saberia reconhecê-los. Há o sentido de “obrigatoriedade escolar”, algo que não se pode prescindir, fixada na vida das crianças. E esse é um grande poder de organização de corpos, espíritos, condutas, conhecimentos, sentimentos que nos liga a Camille Roulin, nosso irmão da ilustração, filho de Joseph Roulin, menino de uma família operária, provavelmente aluno de uma escola primária na cidade de Arles, no interior da França.

A invenção da escola é a história da pedagogização das relações, que demarca uma nova configuração social para a infância, apresentando um espaço especificamente pensado para um desenvolvimento artificial das vontades. A história da escola é a própria história de uma sociedade, que sinaliza essa instituição como imprescindível, estando hoje ostensivamente presente no espaço social, sendo, atualmente, uma das práticas mais promissoras.



soras no mercado de ações em Wall Street. Quando falamos sobre a sua artificialidade, falamos sobre a convocação de formas especializadas de apresentar saberes e imprimir conhecimentos. A escola cria e amplifica os códigos estéticos que marcam o regime sensorial de ver e ser no mundo. Modo específico e pretensamente universal de organização da educação, amplamente o mais aceito, local onde se fixam os discursos apresentados como o desejo geral da sociedade.

Estabelece a condição do treinamento, a instrução sistemática, a organização dos saberes; fixa os desejos, ditos “gerais”, para a composição de uma sociedade racional, com vistas a um futuro promissor, ora em nome do progresso, do desenvolvimento, de diferentes utopias. Trata-se de um mecanismo amplamente difundido a partir da Revolução Francesa como a parte institucional, genérica, de constituição de um novo estamento social: o cidadão.

Pelos procedimentos de escolarização, temos uma forma característica de socialização em consonância com os processos de produção das economias da família, da governança, do Estado, do capital. Por isso, cria o sujeito escolarizável, enquanto aponta o não escolarizado; ambos criados nesse prolongado processo de transformação do humanamente antinatural, em historicamente natural, processo progressivamente estabelecido como público e constituidor da ciência como uma empresa heroica. Esta, vinculada à cultura das maravilhas, sobre “um mundo melhor”, “uma sociedade promissora”, “um ambiente limpo”, “uma nação consolidada”, “um estado forte”, etc., une-se à escolarização como a forma mais poderosa de certificação de conhecimentos.

Entre muitas ações, também a ciência procede para criar essa cultura do déficit. A ideia geral é que o mundo científico é o lócus dos expertos, que se especializam e mostram, para grande parte do mundo, o caminho da redenção. Falamos de um pequeno número de sujeitos que conquistaram as chaves do conhe-

cimento e a decodificação do “sublime”, também chamado de natureza. Quando se fala em revolução científica, pensamos no estabelecimento da observação dos fenômenos, de maneira contrastada, que é decodificada em leis gerais. Entenda-se, a dita revolução científica de forma epistêmica, o que sucede sobre as formas como nos acercamos da natureza, a maneira como são introduzidos os métodos, inventados instrumentos, são sugeridas hipóteses diante de experimentos, que são recortes do todo, apresentados na forma de dados, para a cunhagem de teorias que explicam o seu texto. Estudos contemporâneos sobre a história da ciência mostram que o que temos com esse recorte é um cardápio mostrando como gostaríamos de vê-la e não o que realmente aconteceu. Apresenta-se um passado para a ciência que explica, não o que somos, mas o que gostaríamos ser.

Mães da modernidade, ciência e escolarização andam juntas. São dois pilares que se firmaram e passaram a dialogar pela voz dos “Pais Fundadores” dos estados e nações, por meio de uma rede instrucional própria, os laboratórios, as bibliotecas, os museus, as escolas, “lugares de saber” com vista à ampliação de públicos, uma forma geral de ganho de credibilidade e fixação discursiva de um real. Dois pilares que acomodam os discursos do “tríptico das exigências da modernidade, ‘a beleza’, ‘a limpeza’, ‘a ordem’, as bases iluminadas, mas, também, obscuras da civilização. Pois, quem dirá que elas são acessórias?”<sup>1</sup> Esses dois pilares unificados marcaram a secular fronteira de “quem sabe, daqueles que não sabem”. Talvez seja este um dos maiores desencontros da história. O que fazer com as pessoas que não sabem dentro de parâmetros certificados? Ou melhor, que sabem muito, mas fora de parâmetros referendados?

---

[1]. FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Novas conferências introdutórias e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 36.

## “Há que se ter a confiança na capacidade do sujeito de construir a si mesmo”

O argumento do livro *Experiências formativas não escolares: história & teoria da educação*, organizado por Matheus da Cruz e Zica, diz sobre o espaço de experiência em que o sujeito pode se “ocupar dele mesmo, averiguar suas feridas, prospectar alternativas”. Um caminho em que os sujeitos constroem a sua dignidade à medida de seu desejo. Desejo de um discurso próprio para a elaboração de suas vontades. Educar por espaço de experiência talvez não seja a mesma coisa que educar “sem mestres externos”. Entende-se aqui o cerne do que é ser civilizado na estrutura da mente do sujeito. Sim! Qualquer sujeito, um ente que incorpora a cultura, para que ele mesmo a dome e a construa, seria uma abstração se não estivesse em harmonia ou contradição, em jogo de equilíbrio, com as suas próprias configurações, sejam elas referendadas ou não; muradas ou abertas; importantes, certificadas ou do mundo da experiência no comum.

O livro fala da experiência comum. Podemos pensar na condição do patrimônio comum que a história dos saberes certificados obliterou, por dois séculos, em nome do *sapere aude*. O controle e o abrilhantamento da condição racional ampliaram as fronteiras entre os espaços de construção da razão e da racionalidade, deste outro mundo que parece inóspito, escondido, desorganizado, que é o mundo comum.

Estamos diante de textos que apresentam um patrimônio comum que não se encontra na mediação de instrumentos construídos, na condição das hipóteses recortadas, não está no cânone dos especialistas, dos produtores de saber referendados, reformadores da educação. Falando melhor, um patrimônio comum que existe, hoje e antes, mas que, na imensa maioria das vezes, é visto como “espaço para melhorias”. São patrimônios construídos

por comunidades, colocadas em contextos históricos variados e apresentadas como conhecimento produzido nos seus movimentos, ordinários, espetaculares, curiosos, tenebrosos, silenciados.

Existem muitas formas de silêncio.<sup>2</sup> O silêncio não é o que não existe. Há uma outra construção técnica e simbólica para o silêncio. Ele não emite sinais. Não tendo sinais, não possui testemunhos. Ou seus sinais estão disformes, pequenos, menores, diante de um real discursivo, este momentânea ou perpetuamente maior, mais forte. O passado e o futuro são silenciosos. Por isso, damo-nos ao trabalho de interpretá-los, escutá-los. E são variadas as formas de acessá-los.

Talvez uma cartografia do silêncio mostre as suas variedades, por seis quadros: o ausente, o desconectado, o invisível, o minúsculo, o complexo e o oculto. São silêncios ausentes aqueles que desconhecemos, estão desaparecidos, quietos e não provocados. Existem os silêncios desconectados, inertes, inúteis, que não são conhecidos ou nunca imaginados. Existem aqueles que são invisíveis, entidades descontínuas, remotas ou descontinuadas, jogadas fora, que jogamos fora. Podem ser seres abissais, ruínas, lixos, mortos e apagados. Há silêncios minúsculos que habitam interstícios, irrelevantes, como as partículas subatômicas, desfocados, desvalorizados, disfuncionais. Os silêncios muito complexos não podem ser vistos na totalidade, vemos ou fragmentos, ou simplificações. E existem também os escondidos, os segredos, disfarçados. São aqueles inacessíveis, camuflados ou cósmicos.

Explorar o patrimônio dos comuns, no terreno da história, é falar da existência sim de seres que sempre procuramos: os negros, as mulheres, a episteme das crianças, dos deficientes, do caos da diversidade, do indomável, do amorfo, do terrível, do irracional.

---

[2]. LAFUENTE, Antonio. Compositório de silêncios. *La Ortiga*, 131, p. 28-37, 2020.

Este livro é o caso da união de estudos que mostram a educação por esse caráter furtivo, com atividades consolidadas. Atividades com escapes e que não necessariamente têm a intenção de responder a todas as perguntas. Os estudos formam uma composição que não apelam ao consenso, não existem para pregar acordos. São ligados pelo fio da educação que a vida e os nossos desejos imperfeitos nos dão, inclusive pelo improvável e pelo terror. Mostram que há um grande mundo habitado por conhecedores que sabem muito e, muitas vezes, acham que não sabem.

Digamos que o conjunto dos trabalhos mostra preferencialmente o comum, em vez do “público”. Porque o que é público é pensado “para todos” a partir das relações entremeadas pelos interesses de Estado, na construção, necessária, porém idealizada de projeção de sujeito, novamente, o cidadão. O mundo comum é feito “entre todos”, é algo sempre em construção. Cada geração, cada cultura, cada corpo ou cada localidade encontra sentido em comportamentos, práticas ou protocolos diferentes e imperfeitos.

Essa refeição é tanto verdade que o texto “A desinstrução do corpo antes da chegada em Auschwitz” mostra precisamente o desacordo do corpo e da mente, no momento mesmo em que o lado bárbaro da civilização retira do cidadão, precisamente, as promessas de sua felicidade ilustrada: desterrados, sem cidadania, sem individualidade. Destituídos daquilo que foi prometido pela civilização, aprendem, de imediato, pelo feito imprevisto da educação que, por suposto, desinstala a matemática do seu local de construção do belo para ser o saber materializado para a morte.

Por outro enfoque, vemos que há muitas tensões entre a organização social amparada pelas certificações da civilização e outras quaisquer que circulem nas rebarbas de suas fronteiras. Histórias escondidas sobre, por exemplo, o que significava, no interior da Paraíba, o “ser homem” e o “ser mulher”. Por um lado,

o processo de constituição da masculinidade, representada pela figura de José Américo de Almeida que, em suas *Memórias: antes que eu me esqueça*, apresenta um mundo circunscrito pelos parâmetros da casa, que é sinônimo do *pater*, ambiência que administra o sexo, estabelecendo hierarquias não apenas de gênero, mas de organização social, de poder político, de direcionamento da casta, de posicionamento das futuras gerações. Ser forte era ter o reconhecimento de uma dominância geral, o que, de certo modo, ultrapassa os valores da própria família, levando em conta que a amplificação da dominância dos homens se instala praticamente em todos os outros contextos locais. Por outro lado, existe outra personagem no livro, Ellen G. White. Ela é proprietária de um saber prático, com leituras organizadas, vivendo em um ambiente hostil à presença das mulheres, principalmente, aquelas que se mantinham sólidas diante de suas convicções. Essa mulher ofereceu uma contraposição aos primeiros discursos médicos sanitários. Temos aqui um duelo entre os métodos legitimados pela glória da química, que ora se instituía, ora falhava; e os saberes preventivos, mais ligados ao estilo de vida, detalhados por essa senhora.

A condição religiosa, já abordada por Ellen G. White no seu universo adventista, ou as formas de conduta e de vida, que explicam e ativam o cotidiano, quando mediadas por reinos místicos, sejam eles por uma raiz cristã, monoteísta (penitentes Peregrinos Públicos) ou de expressão politeísta, africana (*Ilê Axé Omilodê*), também estão representadas neste trabalho. São muitos os sistemas de contrariedade com o mundo moderno apresentados em ambos. Por exemplo, mostrar uma educação por valores, condutas, atividades corporais feitas pela relação imediata com entidades místicas é algo que, por princípio, foi banido do mundo da escola e da ciência. Ainda assim, persistem como práticas comunitárias generalizadas pelo país até os dias atuais.

São apresentadas pelo apelo à tradição como a ponte entre passado e presente, por meio de abordagens híbridas de conhecimento, pelo uso da cultura oral e escrita. Destacam o ritual, apresentando uma forma de pertencimento étnico-cultural ou de socialização pelas diferentes ações litúrgicas, como grau de sabedoria ancestral. Nos dois casos, a educação passa pela comunidade, que se vincula por espiritualidade, por meio de práticas estabelecidas como elos, os quais são dependentes de simbologias específicas com uma materialidade fundamental, sejam elas desenhadas por livros, objetos de oferenda, cânticos, danças, comidas, etc. A liturgia é o local do sagrado e o elemento de ligação com outro universo, que ao mesmo tempo é o agora e o antes, já que se busca o conhecimento da ancestralidade. Apresenta-se, então, outro elemento dos conhecimentos, silenciosos, ditos “dissonantes” da modernidade: o apego ao passado, numa cultura que veementemente prega pelo futuro, pelo “progresso”, pelo “desenvolvimento”, etc.

Ao final, voltemos ao estudante. No livro, o estudante aparece em um espaço que é uma espécie de limbo entre o mundo interno (a escola) e o externo (a cidade). Viver em uma Casa do Estudante é estar nessa realidade descontínua. Não é a escola, mas diz respeito a ela. Carrega sua insígnia, marcando a vida de seus membros, por sua ocupação. Não tem o tempo da escola, mas é um tempo escolar prolongado, por tarefas e estudos. Memórias de ex-alunos mostram que a formação também está na cidade, nas memórias sensoriais, sentimentais. As memórias sentimentais fixam a importância de um grupo social que aprende entre amigos, pelas possibilidades de afeto, pela força, ou não, dos sobrenomes, pelo compartilhamento das horas livres com um lazer urbano.

Este trabalho apresenta um mundo de silêncio com perguntas compartilhadas. Quer decifrar o anônimo, quando procura administrar a sua vida estando em uma comunidade, seja ela dispersa

ou fixa, temporal ou atemporal. O conjunto dos textos não está disposto a apresentar pela falta, pelo que não se tem, pela ausência. Seja falta de ciência, escolarização, misericórdia, medicina, sanitário, razão, coerência. Procura apresentar o que temos. É mundo afetivo, relacional, onde se aprende não apenas pelas palavras. É uma composição de estudos que procura entender a vibração de ritmos. O que está sendo retirado dos estudos deste livro é tudo aquilo que foi embaçado pelos observatórios muito bem definidos de mundos construídos em nome da razão, tudo aquilo que se pretende claro, certificado, referencial. Mas isso não significa que ficamos com o vazio. Ficamos com o mundo comum.

Enfim, o livro é uma composição em nome dos silêncios do mundo comum.

São Paulo, 06 de janeiro de 2021.

## Da educação como arte de viver e suas tentativas ao longo do tempo: reflexões a título de apresentação do livro

*Matheus da Cruz e Zica*<sup>1</sup>

Educação, a palavra e conseqüentemente sua extensão, tem sido confundida no país como hábito escolar. Melhor pensando, este processo seria o de criar condições para que o sujeito venha apoderar-se de seus atributos humanos, de sua dignidade. Há que se ter a confiança na capacidade do sujeito de construir a si mesmo. A educação não é um processo raso, linear. Há que concorrer para que o sujeito, ao dobrar-se sobre si mesmo, refaça sua própria face. Ver quem ele é e desejar-se em outros vértices. O processo tem que perpassar o homem. Para tanto, todos os outros animais da natureza são adestrados, e só o homem pode se educar. Pensar sobre si mesmo. Alterar-se à luz de seu desejo.

*Bartolomeu Campos de Queirós*<sup>2</sup>

[1]. Pós-doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A organização desta obra foi pensada e elaborada em meio ao esforço conjunto do Programa Nacional de Pesquisa—A educação nos projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX (CNPQ/2016-2021), bem como das atividades da linha de pesquisa História Cultural das Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, do qual é integrante.

[2]. Queirós (2012, p. 101-102).

O objetivo desta publicação é principalmente reunir resultados de pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação, tanto na área de História quanto na de História da Educação, que tenham tematizado experiências formativas não escolares. A partir da reunião dessas contribuições, acreditamos animar e convidar as/os historiadoras/es a um esforço de elaboração teórica que possa partir do próprio campo de estudo da diversidade das experiências formativas não escolares em diferentes contextos espaço-temporais.

Os capítulos organizados nesta obra dão enfoque a aspectos da formação de sujeitos imersos em variados contextos, demarcando aspectos como: a) orientações difusas para a constituição de determinados sentidos e sensibilidades em detrimento de outros; e b) direcionamentos em torno dos modos de experimentar o próprio corpo, bem como dos usos que se deveria ou não evitar nas relações com o ambiente e os demais sujeitos em seu entorno. Nessas elaborações, alguns conceitos se sobressaíram se revestindo de grande importância, tais como: experiência, transmissão, formação, subjetividade, sensibilidade, sentido.

Tratando de nossa epígrafe, cumpre-nos dizer que ela provém da pena de um escritor que, para nós, é muito caro pela interseção que procurou realizar ao longo de sua vida entre a literatura, a reflexão sobre a educação e o engajamento político. Em outra ocasião,<sup>3</sup> já nos debruçamos sobre sua obra e, desta feita, nos vimos impelidos a ela retornar, pois, melhor do que Campos de Queirós, poucos conseguiram traduzir contemporaneamente o principal do que gostaríamos de transmitir a partir da organização deste livro.

A primeira questão para a qual a epígrafe nos chama atenção: não confundir *educação* com *hábito escolar*. A partir daí, uma

---

[3]. Cf. Zica (2019).

série de reflexões podem ser apreendidas. A principal delas é que o conceito de educação é muito precioso e poderoso para ser confinado ao espaço físico estreitamente murado da escola, e muito menos restrito ao seu recorte geracional alvo, infância e juventude.<sup>4</sup> Qual é, então, a dimensão do desafio a que somos lançados quando instados a encarar a educação não mais pelo viés do escolar, mas agora a partir dessa perspectiva ampla e acolhedora? Sobretudo para o Estado, o que significa para as políticas públicas ter de pensar também na formação em arranjos diferentes do escolar? Ou ainda tendo de abarcar em suas preocupações o nível geracional da adultez, homens e mulheres empurrados pela ordem capitalista a extensas horas de trabalho, sem contar o tempo gasto em deslocamentos demorados, no trajeto entre as periferias cada vez mais distantes e os centros logísticos das grandes cidades?

Posta a questão de outro modo: percebe-se que essa concepção de educação certamente é desconcertante para o capital, pois se trata de uma provável detonadora de questionamentos acerca de muitos dos pressupostos tácitos que o sustentam. O que pode vir de uma adultez – atualmente abandonada ao trabalho incessante e à mídia de massa em momentos de lazer – que eventualmente venha a se encontrar com a possibilidade de ver a si mesmo em um permanente processo de formação? Se ver em um processo de formação é alimentar a fantasia, é instigar o desejo, é buscar um sentido que seja portador da promessa de algo melhor num futuro imaginado. É um processo de renovação da esperança.

É curioso que, no curto trecho escolhido para a epígrafe acima, a palavra “sujeito” apareça três vezes; do mesmo modo a expressão “si mesmo” compareça também em três passagens; e, por fim, o verbo “desejar” esteja marcado em outros dois momentos.

---

[4]. Conferir mais a esse respeito em: Zica & Tabosa (2018).

Seria B. C. de Queirós um leitor do Michel Foucault, em *Hermenêutica do Sujeito*? No último ensino de Foucault, o arranjo entre esses três termos é justamente o que dá o tom de sua famosa expressão “cuidado de si”, prática que resultaria na construção de uma “vida como obra de arte”. Coincidência ou não, interessa-nos aqui demarcar que essa tríade é também responsável pela densidade do pensamento do escritor mineiro que aqui tem animado nossa reflexão sobre o conceito de educação, pois, em última instância, é disso principalmente que trata este livro.

Ainda na epígrafe, Campos de Queirós nos apresenta a noção de que a educação, tomada para além da limitação do escolar, seria o processo “de criar condições para que o sujeito venha apoderar-se de seus atributos humanos, de sua dignidade”. É interessante notar que, na letra de Queirós, esse “sujeito” não tem idade. Ele é o humano prenhe de possibilidades, independentemente de estar no enquadramento da tradicional “idade escolar” ou não. É sempre tempo de buscar dar poder aos “seus atributos humanos”, à “sua dignidade”. Na frase destacada, há também o aspecto de que “alguém” – pessoa ou instituição – “cria condições para que o sujeito” faça sua busca. A educação vista desse modo tem, portanto, como centro de seu processo não os conteúdos prévios, mas o acolhimento às necessidades do singular de cada um. Dar lugar a uma busca cuja meta é a dignidade. Eis, portanto, os termos em que, pela primeira vez, o termo **sujeito** aparece na epígrafe.

Na direção de um reforço do argumento, a noção de **sujeito** ressurgiu logo na frase que se segue: “Há que se ter a confiança na capacidade do sujeito de construir a si mesmo”. Nessa educação, o que importa é o sujeito em seu processo de elaboração de si mesmo. Sem mestres externos, essa educação ou formação poderia ser bem entendida como um espaço de experiência, em que o sujeito poderia ocupar-se dele mesmo, averiguar suas feridas, prospectar alternativas. Confiar no sujeito é apostar em sua capa-

cidade, é dar poder a ele e, ao mesmo tempo, é expor os buracos de qualquer mestria que se arvora a ocupar o lugar de ditar-lhe os rumos à revelia de suas questões singulares.

É daí que se depreende outro trecho bonito de seu texto em que o vocábulo **sujeito** é evocado: “Há que concorrer para que o sujeito, ao dobrar-se sobre si mesmo, refaça sua própria face”. Ou seja, esse processo eminentemente formativo de “dobrar-se sobre si mesmo” comportaria em seu âmago um poder marcadamente transformador: fazer com que a própria face se refaça. Ora essa face de que se fala é uma metáfora para a identidade. A face é o que identifica a singularidade de cada um, principal indicadora corporal imediatamente visível de que somos únicos. Nesse processo educativo, o que está em jogo é essa elaboração e reelaboração da identidade, eis o seu logro e não a fria nota dez – a ser amontoada num boletim por decorar alguma lição.

A partir desse ponto é que o verbo do **desejo** chega ao texto de Campos de Queirós, particularmente em dois trechos precisos, que merecem toda a nossa atenção. A refação da própria face, ou seja, da própria identidade, propiciada pelo “dobrar-se sobre si mesmo”, também pode ser vista como o processo de: “Ver quem ele [sujeito] é e desejar-se em outros vértices. (...) Alterar-se à luz de seu desejo”. Em última instância, a tríade – *si mesmo, sujeito e reelaboração da identidade* – que estrutura a proposta do conceito educacional de B. C. de Queirós está amarrada a esse quarto significante último e fundamental: o **desejo**. É “à luz de seu desejo” que todo processo **deve** ocorrer. Sem o brilho fulgurante da luz orientadora do desejo, verdadeira bússola, o *dobrar-se sobre si mesmo* é titubeante, a *reelaboração da identidade* é incerta, e a *afirmação do sujeito*, que esse ato deveria acompanhar, é vacilante. Isso porque só há sujeito onde há desejo.

Poderíamos então afirmar, a partir do que foi exposto, que o cerne desse **processo educativo** seria, portanto, o caminho trans-

formador por meio do qual o sujeito se eleva ao patamar da dignidade de seu desejo.

B. C. Queirós conjuga elementos da Antiguidade e elementos do que de mais moderno se produziu na área das humanidades no século XX. Na direção da Antiguidade, de Alcibíades a Sêneca, esse costume de “dobrar-se” sobre si mesmo<sup>5</sup> está mais do que marcado na tradição filosófica greco-romana e é nessa tradição que os escritos de Bartolomeu C. Queirós se ancoram. Na outra direção, rumo ao pensamento contemporâneo, Campos de Queirós incorpora, em seu argumento poético, o tratamento novo que a psicanálise lacaniana dá à questão do inconsciente, legado de Sigmund Freud, sobretudo por conta da centralidade que o conceito de **desejo** passa a ter dentro de seu ensinamento.

Entre os quase dois mil anos que separam Sêneca de Jacques Lacan, Michel Foucault e B. C. de Queirós, é lícito relembrar a figura extraordinária de Michel de Montaigne, que, no século XVI europeu, foi um grande defensor dessa tradição de uma educação vinculada à centralidade do trabalho do sujeito sobre si em sua proposta, incorporando também a dimensão do desejo. Sua figura foi lembrada com frequência, ao longo dos séculos que a ele se seguiram, por professores e pedagogos contrários a concepções restritas e restritivas do conceito de educação.

Reconhecendo que estamos a uma grande distância da divulgação ampla dessa proposta aventada acima, de cunho literário, filosófico e até psicanalítico, temos por outro lado a possibilidade de identificar, ao longo do tempo, uma multiplicidade de experiências históricas específicas em que desfilam indícios de tentativas para que se pudesse, em alguma medida, pautar concretamente alguns elementos que integram esse conceito amplo

---

[5]. Michel Foucault é quem melhor recupera essa tradição do cuidado de si na filosofia contemporânea, dedicando seu curso de 1982, no Collège de France, exatamente a esse tema. Cf. Foucault (2010).

de educação como formação, de educação como método para o desenvolvimento do saber viver, da educação como arte de viver, lá mesmo onde a educação escolar muitas vezes falhou – e ainda falha – nesse sentido. Experiências que, cremos, valem a pena de serem revistas pelo escrutínio das investigações históricas.

Eis a tentativa deste livro. Reunir reflexões sobre experiências históricas distintas para que, a partir delas, possamos extrair consequências também teóricas para pensarmos um pouco mais sobre os pressupostos que acompanham um conceito tão corriqueiro para nós: educação. Pode-se dizer que se trata sim de um livro de história interessado no presente, momento em que se assiste, segundo o psicanalista Jean Allouch (com quem compartilhamos absolutamente esse diagnóstico):

[...] a desastrosa e poderosa tentativa atual de reabsorção do sujeito no indivíduo. O indivíduo, o *indivis*, eis o sujeito estatístico, dito de outra forma, desaparecido dentro da estatística (a estatística supõe que é o mesmo indivíduo que responde à pergunta 3, à pergunta 12, cada uma das perguntas e todas as perguntas do formulário a ser preenchido – eliminem essa suposição e mais nenhum cálculo é possível).<sup>6</sup>

Esperamos que este livro possa, de fato, ajudar àqueles que continuam a apostar na educação e que desejam se empenhar na via contrária à pressão de se dissipar todo o potencial do sujeito na condição aplainada e amorfa do indivíduo. E se existe a possibilidade da educação como arte de viver, como produção e cultivo da subjetivação, é preciso também pensar sobre como pode eventualmente vir a ocorrer a desintegração disso que assim valorizamos. A ameaça da perda da subjetividade, a aniquilação

---

[6]. Allouch (2014, p. 39).



do sujeito, é possível na história e disso (pensamos) se pode tirar muitas conclusões.

Por isso, achamos por bem iniciarmos o livro a partir do avesso da educação como formação da arte de viver. Pouca atenção se dá a isso na educação e mesmo na história da educação, muito provavelmente pelo conteúdo traumático que experiências de desinstrução do humano carregam consigo. As epidemias (a atual pandemia também nos mostra isso), bem como as guerras e as experiências totalitárias, frequentemente fizeram e ainda fazem com que o senso do que é próprio do humano vacile.

Os dois primeiros capítulos desta coletânea nos levam a tempos e espaços bastante distintos, mas unidos pela face da morte que se anuncia ao que é próprio do humano. Aposta-se aqui que a educação pode tirar lições desses momentos em que o trabalho contrário ao seu opera às claras, como um atleta que estuda seu oponente, suas regularidades, suas principais características, para ao final vencê-lo. Para que a arte da vida vença, é necessário conhecer bem aquilo que a ameaça: os processos que trabalham para a morte do sujeito, para a desintegração do que é próprio do humano, do mesmo modo como hoje usamos, por exemplo, de modo explícito e preciso o termo necropolítica.

Representativo é o texto “A desinstrução do corpo antes da chegada em Auschwitz: a emergência do *homo läger* nas narrativas de Primo Levi e Miklós Nyszli (1935-1944)”, de Thiago Rafael Oliveira, no qual podemos entrever, através de memórias de sobreviventes aos campos de concentração nazistas, todo o processo gradual de solapamento das bases humanas construídas anteriormente. Além de tratar dos que foram alvos dos nazistas, literalmente alvos de um projeto de extermínio, é interessante notar que o autor também teceu análises sobre os próprios soldados que administravam os campos, como o solapamento da humanidade que também atingiu os próprios alemães no processo de

nazificação da nação, do projeto militarista pelo qual a população totalitariamente foi perpassada. É sempre espantoso notar que a mesma burocracia técnica e administrativa que utilizamos para escolas, hospitais, asilos e penitenciárias pôde ser usada para a dissolução final da humanidade em cinzas. Os fornos de Auschwitz ainda nos espantam porque o perigo permanece, nós brasileiros minimamente informados o sabemos bem. Outra forma de trabalhar para a morte do humano é, por exemplo, o poder estatal atrasar e sabotar projetos de cura de alguma epidemia letal. Uma história que deverá ser bem contada no futuro, na aposta de que a lembrança prevenirá a repetição.

O texto de Iranilson Buriti de Oliveira, “Aprendendo com a peste: os periódicos como manuais educativos de higiene e cuidado do corpo (lições sobre a epidemia da peste bubônica em Campina Grande, em 1912)”, vem nos mostrar como as autoridades podem lamentavelmente ser irresponsáveis em momentos de crise ao longo da história. E como algumas figuras acabam se destacando na tentativa de informar e formar parcelas populacionais alijadas de alguns hábitos e noções que podem ser definitivos quando a morte se avizinha, como foi o caso da peste bubônica que assolou a cidade de Campina Grande em 1912.

Se, no episódio da epidemia em Campina Grande, alguns médicos tentaram educar para vida, sobretudo através da imprensa, – enquanto outros fugiram para a capital do Estado –, em outros estudos sobre a atuação médica ao longo dos séculos XIX e XX, verifica-se que a própria medicina por vezes flertou com a morte, supostamente a principal vilã a ser combatida, sobretudo quando abusou (e ainda abusa) do tecnicismo, da generalização dos pacientes, do excesso de confiança apenas na prescrição de pílulas e emplastos, no enfoque na doença e não no doente. Essa medicina redutora foi assim denunciada por uma autora feminina em pleno século XIX, conforme nos mostram Débora da Silva Sousa

e Iranilson Buriti de Oliveira em “O remédio mata, a medicina deseduca: Ellen G. White e as leituras sobre a prática médico-alopática (1865)”. Por um lado, desancando o campo médico, por outro, Ellen White oferecia um modelo de vida mais harmônico e um tanto holístico. Mesmo que seu ponto de partida seja o da espiritualidade, no caso mais especificamente cristã, o que se propõe é que a saúde de modo amplo e para todos seja pensada em termos de manutenção do bem viver (o que chamaríamos hoje de prevenção) e não pensada a partir do registro de quando ela falha, de quando a doença aparece. A educação para o bem viver seria a chave para um triunfo duradouro da saúde.<sup>7</sup>

Ainda no registro da espiritualidade cristã, deparamo-nos também com certa crítica da modernidade que determinados grupos penitentes, por vezes qualificados como pertencentes ao catolicismo popular – que se extraviam da autoridade romana e papal –, conseguem empreender a partir de cânones de leitura específicos, e sacralizados por eles mesmos, para o estabelecimento de regras singulares para a condução da vida cotidiana. O texto “Despertar, converter e sustentar: a experiência formativa dos Penitentes Peregrinos Públicos”, de Roberto Viana de Oliveira Filho, nos mostra um processo muito interessante de formação que ocorre no interior do grupo dos Penitentes Peregrinos Públicos em Juazeiro do Norte, Ceará. Uma formação humana bastante diferente em diversos aspectos, em relação ao que estamos habituados a pensar sobre o que é a educação, em termos de métodos, conteúdos e público-alvo. Uma das características mais fascinantes é a tentativa dos membros do grupo de operarem uma reforma ampla em inúmeros aspectos dos seus modos de vida.

---

[7]. Inspirados na leitura foucaultiana de Sêneca, também trabalhamos um argumento parecido com esse em Zica (2017).

Ainda no registro da espiritualidade, que no candomblé é mais bem compreendida pelo conceito de ancestralidade, contamos com o instigante capítulo “Educação no Ilê Axé Omilodé (João Pessoa-PB): aprendendo com as experiências de ancestralidade”, de Dulce Edite Soares Loss. Mais uma vez, temos a oportunidade de flagrar amplos processos de formação que acontecem de forma sutil e diluídos no cotidiano de um terreiro para aqueles que o frequentam como adeptos. Conteúdos míticos, técnicas de culinária, costura, confecção de instrumentos, ritmos, medicina natural, respeito a hierarquias... tudo isso vai circulando e formando os sujeitos que dessas experiências participam, deixando marcas profundas em inúmeras esferas de experiência da vida. Os orixás ancestrais são vistos e recebidos como auxiliares e instrutores da compreensão do que a vida é – em todas as suas dimensões, inclusive sobre o amor.

Fechando a coletânea, marcam presença dois capítulos que tratam ainda desse tipo de formação humana que parece operar de modo um tanto espontâneo, embora também forte o suficiente para deixar suas marcas na estrutura de experiência dos sujeitos. O trabalho de Francisco Chaves Bezerra, intitulado “Casa do Estudante da Paraíba: experiências que conformam práticas formativas de educação não escolar”, vem dar enfoque à Casa do Estudante da Paraíba, referência para estudantes do interior que buscavam na capital um lugar para a realização de expectativas a eles impossibilitadas em seus espaços de origem, uma espacialidade imaginada, idealizada, habitada, disputada, povoada de sentidos muitas vezes controversos. A pesquisa vai nos mostrando sobre como os diversos aspectos da vida na casa vão se estruturando em determinados padrões, que passam a ser incorporados e divulgados pelos internos. A Casa do Estudante da Paraíba acabou por se constituir como um lócus fundamental para a constituição das subjetividades dos sujeitos que por ali passaram; de

onde surgiram redes de sociabilidade que perdurariam por toda a vida; e fundante de um *ethos* bastante singular, um espírito de pertencimento identitário coletivo duradouro, percebido pelos entrevistados como algo digno de saudosismo.

Os códigos de masculinidade que também são percebidos por Francisco, ao analisar o contexto de experiência na Casa, são explorados com maior vigor pelo capítulo de Carlos André Martins Lopes, que fecha o livro. Intitulado “A invenção da virilidade em *Memórias*, de José Américo de Almeida”, conforme se pode depreender, em questão estão as memórias de José Américo de Almeida, cenas de sua infância em que o processo de constituição de sua masculinidade é revisitado. O detalhamento preciso desse capítulo, que entra nessas filigranas do memorialista com sua constituição de gênero (ainda em operação com a própria escrita da memória, numa clara tentativa de, com a escrita, fixar algo que lhe escapa), na verdade reaviva em nós o que afirmamos na tese de doutorado, há precisamente 10 anos:

[...] a dinâmica de gênero exige de nós uma compreensão do que seja educação de uma maneira bastante alargada. A educação de gênero teria pelo menos duas especificidades muito demarcadas que devem ser levadas em conta: 1) ela não seria exclusiva de uma geração, já que faz parte do processo sempre inacabado da construção identitária, abarcando, portanto, infância, juventude, adultez e velhice; 2) a educação de gênero não se dá apenas e nem fundamentalmente na escola, haja vista que, em uma variedade de âmbitos da vida social, há circulação efetiva de representações e práticas culturais que sugerem modelos de gênero fortes o suficiente para definirem as construções das identidades dos indivíduos por elas interpelados.<sup>8</sup>

---

[8]. Zica (2011, p. 20-21).

Aos que tomarem contato com esta coletânea, desejamos que tenham boa experiência de leitura, que estas páginas possam tocar os sentidos ao invés de servirem como prateleiras de informação. Só assim a letra pode fazer marca na carne e transformar o vivente. Só assim a escrita pode ser aliada da educação tal qual a temos conceituado até aqui.

## Referências

ALLOUCH, Jean. *A psicanálise é um exercício espiritual?* Resposta a Michel Foucault. Campinas: Ed. Unicamp, 2014. p. 39.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.101-102.

ZICA, Matheus da Cruz e; TABOSA, Mariana Queiroga. Educação como aposta no ser humano. In: GAUDÊNCIO, Carmen Amorim (org.). *Perspectivas profissionais sobre a execução penal e o processo de ressocialização: contribuições PROCABIP*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2018. p. 95-108.

ZICA, Matheus da Cruz e. Crítica da educação e da escola sob o prisma da arte literária nos ensaios do escritor Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012). *EDUCAR EM REVISTA*, v. 35, 2019.

ZICA, Matheus da Cruz e. Considerações acerca da educação para uma morte digna. In: GONÇALVES, Iracilda Cavalcante

de Freitas (org.). *Suicídio: prevenção, posvenção e direito à vida*. São Paulo: Fonte Editorial, 2017. p. 169-180.

ZICA, Matheus da Cruz e. *Diversificação dos modos de ser masculino e estatização da violência masculina na escrita literária e jornalística de Bernardo Guimarães (1869-1872)*. Tese (Doutorado em )–Faculdade de Educação, UFMG. 2011.

## Parte I

# Lições da Morte

## A desinstrução do corpo antes da chegada a Auschwitz: a emergência do *homo läger* nas narrativas de Primo Levi e Miklós Nyszli (1935-1944)

Thiago Rafael Oliveira – UFCG<sup>1</sup>

Foram justamente as privações, as pancadas, o frio, a sede que, durante a viagem e depois dela, nos impediram de mergulhar no vazio de um desespero sem fim. Foi isso. Não a vontade de viver, nem uma resignação consciente: dela poucos homens são capazes, e nós éramos apenas exemplares comuns da espécie humana.

Primo Levi<sup>2</sup>

“**H**umanos comuns”. Pais e mães de família. Operários, comerciantes, trabalhadores em geral. Este era o perfil dos deportados nos vagões de gado do

[1]. Graduado e mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande. O presente texto integra a dissertação de título “*O bisturi que coisifica, a tabela que classifica: a desinstrução da condição humana nas narrativas do trauma do Holocausto Nazista em Miklós Nyszli e Primo Levi (1944-1946)*”, defendida em março de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação do professor doutor Matheus da Cruz e Zica.

[2]. Levi (1988, p. 18).

Terceiro Reich. Homens, mulheres e crianças que, sem terem cometido crime algum, haviam sido condenados a um dos maiores massacres do Século XX.<sup>3</sup> O que nos salta aos olhos nessa citação epigráfica é justamente a expressão de Primo Levi, químico e escritor italiano, sobrevivente do Campo de Concentração de Auschwitz, em que ele categoriza a si e aos seus pares à condição de “humanos comuns”. Sendo assim, este “comum” seria a forma ainda cotidiana dos deportados, pessoas que, na sua maioria, não sabiam o que se passava nos campos. Poucos, como o próprio Levi, possuíam conhecimento que aquela deportação seria a última viagem de todos, ou, com um mínimo de esperança, de muitos. Entretanto, como poderíamos entender a dissolução do homem e daquilo que considera ser de sua sensibilidade enquanto humano perante o massacre e a intolerância? Este enveredar por tristes paisagens da alma, por angustiantes negações de si próprio, por uma desconstrução do cerne de “ser humano” ao se tornar um corpo máquina,<sup>4</sup> propenso a incursões do outro, fragilizado por concepções beligerantes e deteriorado pelo assombro do trauma e da violência é o que chamaremos, a partir desta discussão, de *homo läger*. O que leva Levi a “ocultar” a sapiência do horror nada mais é do que a própria resignação, que ele nega nessa passagem do livro *É isto um homem*, obra prima da Literatura de Testemunho, a qual Levi se prontificou a produzir. Este sentimento estaria ligado a uma falsa expectativa em que muitos dos degredados acreditavam, num exímio esforço de crença, de que nenhum sistema totalitário estaria disposto (ou mesmo “autorizado”) a realizar tal procedimento: aniquilar toda uma etnia com o infame propósito

---

[3]. Ainda que o Holocausto Nazista seja singular pela sistematização e planejamento minucioso de suas práticas, não foi o único genocídio da história do século XX. Podemos citar, entre outros, o Holodomor (mortes causadas pela fome no regime stalinista da União Soviética); o genocídio armênio, impetrado pelos turcos; e o genocídio no Camboja, causado pelo Khmer Vermelho.

[4]. Foucault (2010).

da purificação da raça. Essa “autorização se dava, em suma, pela forma com a qual esses governos totalitários tratavam os ditos diferentes: animalizá-los para assim poder matá-los, no pressuposto da matança animal aceita e praticada pela cultura ocidental.

Mas, para além do propósito de “purificação”, existia outra forma de modelamento dos corpos, fixada principalmente pelos nazistas, para a transformação dessas cartografias corporais que, por meio do terror psicológico impetrado pelas políticas de segregação do *Reich* de Hitler, já se encontravam em percurso de enfraquecimento. Estava designado, mesmo muito antes da execução do Holocausto em si, o propósito de docilização dos corpos, o adestramento para o desígnio “supremo” do Terceiro Reich: o extermínio dos “indesejáveis”.

Dialogando com Michel Foucault,<sup>5</sup> podemos perceber que o âmbito em que figura essa proposta de docilização é permeada por pressupostos, primordialmente, militares. À medida que a política de extermínio da Alemanha nazista galgava passos gigantescos em direção ao sucesso, a execução dessa prática já era desencadeada, de antemão, tanto no viés militar nazista quanto na política de extermínio dos corpos. Ainda para o autor, esse mecanismo de docilização de corpos figurava no seio militar europeu desde o século XVIII, porém pode ser remetido a outras épocas, sendo essa prática desdobrada e reinventada quando é necessária sua utilização: “Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados”, porquanto, isto impõe ao corpo “limitações, proibições ou obrigações [...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente”, tornando assim o Estado

---

[5]. Foucault (2010).

modelador capaz de “exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo”.<sup>6</sup>

Apesar de Foucault se remeter ao século XVIII, podemos aplicar também esses apontamentos no viés da política de extermínio nazista, pois as práticas citadas cabem e foram utilizadas largamente no período da Segunda Guerra e antes dela. Não se cuidava do corpo, nazista ou judeu. Eram-lhes empregados mecanismos de adaptação à situação em que cada corpo se encontrava (no caso nazista, no *front*; no caso judeu, nos campos de concentração). O corpo era ressignificado de acordo com a prioridade que a máquina coercitiva lhe propunha.

Quando pensamos o caso de Miklós Nyiszli, médico judeu, outro prisioneiro do *Reich* de Hitler, também no Campo de Concentração de Auschwitz, quando inserido neste âmbito de transformação, que chamaremos de *homo läger*, podemos perceber que sua narrativa propõe esse modelamento do corpo, numa adaptação ao “novo” que lhes era jogado, imposto, de uma forma que as resistências minariam de acordo com o passar do tempo, quando suas obstinações se tornariam cada vez mais escassas. Logo quando narra a deportação, Nyiszli apresenta-se descrente com a longevidade vital daqueles que estavam condenados àquela condição:

É o trem dos deportados. Quarenta vagões idênticos correm sem descanso há quatro dias, primeiro em terra da Eslováquia e depois na do Governo Geral da Alemanha, levando-nos a um destino desconhecido. Fazemos parte do primeiro grupo de cerca de um milhão de judeus húngaros condenados à morte lenta.<sup>7</sup>

[6]. Foucault (2010, p. 132-133).

[7]. Nyiszli (1961, p. 11).

“Condenados à morte lenta.” Assim Nyiszli descreve a condição mental à qual aqueles que portavam certo discernimento<sup>8</sup> estavam subjugados. Para ele, a morte começava ali, dentro de um vagão de trem (destinado originalmente ao transporte de gado) lotado, com vários sentimentos mistos, em que figuravam o medo, o desespero, o não pertencimento e a dúvida.<sup>9</sup> Essa morte anunciada transfigura-se em toda narrativa do médico judeu-húngaro, em que ele faz questão de afirmar que não existia esperança naquele entremeio.

Naqueles trens de deportação, que rumavam com destino às grandes florestas da Alta-Silésia,<sup>10</sup> estavam esses corpos, iniciados na sua modelação para (e pela) a barbárie e submetidos ao medo mais indelével que habita o imaginário dos seres vivos: o medo da morte.

Mas por que este medo era tão flagrante na vida desses sujeitos? Como dito no início desta discussão, eram homens comuns, viviam vidas “normais”, faziam parte de um cotidiano. O labor diário, dormir, acordar, pagar contas, se alimentar... sonhar! Imaginemos o quão difícil deve ter sido para estes homens do cotidiano se verem obrigados a passar por uma metamorfose tão profunda, dadas as devidas proporções.

Nyiszli era médico legista, devia estar, antes da guerra, trabalhando com suas perícias médicas na ajuda forense à polícia, devia estar sonhando com um emprego melhor e uma renda que lhe proporcionasse sustentação e estabilidade financeira. Estava se fixando enquanto médico na Romênia, graduado e admirado como um profissional eficiente e exemplar, quando foi capturado

[8]. Boa parte dos judeus deportados não acreditavam que existiam câmaras de gás ou crematórios, e sim que “apenas” seriam escravizados e postos em campos de trabalho forçado.

[9]. Nyiszli (1961).

[10]. Região da Polônia onde se localizava o Campo de Concentração de Auschwitz.

pelas tropas do Reich. Levi era químico, um promissor estudante nascido em Turim e que vislumbrava uma brilhante carreira acadêmica no seu horizonte, inclusive tendo sido aluno do filósofo e historiador italiano Norberto Bobbio (este tendo sido uma de suas maiores influências na escrita), mas as leis do *Reich* o oprimiram desde cedo, quando viu seu diploma obtido com méritos ser marcado com o termo “raça judia”, o que o impediu de seguir sua carreira profissional.

Quando assim pensamos, vemos as histórias de apenas dois homens incluídas num mar de outras histórias de cidadãos comuns, homens e mulheres que tiveram suas vidas modificadas, “esquartejadas” pelas políticas de segregação do *Reich* nazista. Outros milhões de pessoas passaram pela mesma modelação corporal e mental às quais Levi e Nyiszli foram submetidos, e a esmagadora maioria deles não pôde contar suas histórias, pois, ainda sob a ótica de Levi, estes foram os afogados, os degredados, os violentados dentro de si próprios, e não os sobreviventes, aqueles que carregariam uma culpa indelével por terem sobrevivido, por terem chegado além do fundo do poço com suas memórias.<sup>11</sup>

Nesse sentido, objetivamos pensar sobre a emergência do *homo läger* e sua formação dentro do aspecto da barbárie a partir das narrativas de Primo Levi e Nyklós Nyiszli, como foram modelados para saírem de um estado ordinário e cotidiano e se transformarem em corpos-máquina utilizados ao bel prazer da Gestapo<sup>12</sup> e da SS.<sup>13</sup> Desinstrução de corpos que se consolidou no campo de concentração nazista, mas que se iniciou antes mesmo de Levi e Nyiszli chegarem a Auschwitz.

[11]. Levi (1988).

[12]. Acrônimo, em alemão, de *Geheime Staatspolizei*, polícia secreta do governo nazista, responsável por prisões de civis e ações dentro da sociedade dominada pelo III Reich.

[13]. *Schutzstaffel*. Seção paramilitar ligada a Adolf Hitler, uma espécie de tropa de elite nazista.

## A normatização que deforma o corpo: a emergência do *homo läger*

O terreno que se oferece à minha vista está cercado até o horizonte de postes de cimento, dispostos com regularidade e reunidos entre si por fios de arame farpado desde o solo até o cume. Letreiros nos informam que estão carregados de corrente elétrica de alta tensão. Os postes desenhavam grandes quadrados no interior dos quais centenas de barracões cobertos de papel alcatroado, pintado de verde, formam longas ruas retilíneas e paralelas a perder de vista.

Nyklós Nyiszli<sup>14</sup>

Estranhamento. Quando se está habituado a um lugar, uma região, uma cartografia em que reinam os hábitos e costumes de nossos pares, qualquer espaço que fuja desta equação nos causa uma estranha sensação de não pertencimento. Eram vários vagões, cada qual com várias sensibilidades e corpos distintos, cada qual com sua particularidade de vida, de sentimentos e aspirações, mas que estavam todos condenados a um destino quase uniforme: as já famigeradas câmaras de gás de Auschwitz, onde estas vidas seriam ceifadas.

Mas a deportação era, de fato, a materialização da violência. Para entendermos melhor essa política de expulsão, como Hannah Arendt<sup>15</sup> se refere a esta prática, nos remetemos às chamadas que eram feitas nos guetos, destinados para o confinamento dos “condenados” antes da temida deportação. Os guetos amontoavam pessoas desde a promulgação das Leis de Nuremberg, em 1935. Essas leis foram geridas como uma espécie de “proteção ao

[14]. Nyiszli (1961, p. 12).

[15]. Arendt (1999).



povo ariano” contra a “ameaça judaica”. Foram aprovadas com o intuito de criar uma espécie de base legal para excluir os judeus do cotidiano dos alemães, e estas leis restritivas proclamavam que os judeus não podiam possuir cargos públicos, jantar em restaurantes “comuns”, nem andar no mesmo transporte público destinado aos “cidadãos arianos”, além de não poderem se casar ou consumir ato sexual com alemães. Segundo Robert Gerwarth,<sup>16</sup> estas leis foram expandidas no mesmo ano de 1935 para excluírem também ciganos e negros da vida pública dentro da Alemanha. Dentro dessas leis, também estava a proibição do desempenho de funções públicas pelos judeus, a não ser que estas fossem realizadas dentro de repartições totalmente dirigidas e voltadas para o público semita.

Assim, o plano de Hitler se posicionava para além de varrer os judeus da Europa, era clara e evidente a estimativa sobre quais rumos o continente europeu devia tomar após a Segunda Guerra, no caso de vitória nazista, e nesses planos nenhum resquício judaico deveria estar incluído, nem mesmo as ações que levaram ao extermínio de milhões. O modo sistemático de assassinato impetrado aos judeus transforma a Shoah<sup>17</sup> num evento quase incomparável, pois sabiam quantos iriam morrer por dia, como e onde, gerando assim um nível de frieza e de crueldade quase impossível de apagar da memória de quem presenciou esse fato e que, lógico, conseguiu sobreviver.

Não obstante à tentativa de aniquilação total de qualquer esfera da existência judaica na Europa, os nazistas buscavam também anular a sensação de pertencimento à comunidade europeia que os judeus carregavam consigo, pois através dos séculos estes construíram uma relação forte na esfera econômica e na social.

---

[16]. Gerwarth (2013).

[17]. Termo, em Iídiche, para holocausto.

Para Hitler, a “grande ameaça” judaica poderia clamar sua identidade europeia, fazendo assim com que houvesse, para além de uma resistência judaica, uma resistência civil da população da Europa. O “ser judeu” aparecia como uma forma identitária que era calcada majoritariamente na religião, e foi nesse ponto que os nazistas usaram seu discurso para dissociar, principalmente os alemães, dos que pertenciam ao povo judeu.<sup>18</sup>

Ainda pensando na descrição de Hannah Arendt sobre o que acontecia na esfera das convivências na Europa daquela época, a filósofa nos apresenta uma questão polêmica sobre o “ser judeu” nos tempos sombrios guiados pelo nazifascismo, pois, além de judeus, eles também exerciam a função de cidadãos comuns na sociedade, entretanto esse papel de homem comum poderia aparecer como uma fuga da realidade e uma “incitação” ao ódio cada vez mais abundante da máquina nazista. Quando ela remete à questão da identidade, podemos assimilar que esta apresenta outra face do cidadão judeu da Europa hitleriana, que aparece como a de um cosmopolita normal que tem suas obrigações e direitos, mas que foi engolido física e identitariamente pelos partidários de Hitler.

Todos esses anseios e angústias que assolavam o povo judeu vinham sendo talhados gradativamente, como citamos, no interior de todos os âmbitos sociais e políticos da Europa. Quando pensamos nisto, lembramos a questão que Roudinesco<sup>19</sup> levanta sobre esse deslocamento dos judeus dentro do solo europeu, em que a autora nos remete à ideia de que a perseguição antijudaica se uniu ao antissemitismo, e esses dois paradigmas foram calcados no preconceito pregado contra o povo judeu, como se duas pilastras de ódio se unissem em uma só.

---

[18]. Arendt (1999).

[19]. Roudinesco (2010).

Dentro de todos esses paradoxos que envolviam a figura judaica na Europa da época pesquisada, salta-nos aos olhos a coisificação do corpo em si, quando não se importava mais sobre sentimentos, sensibilidades ou outros elos afetuosos que viessem a existir nos indivíduos. Dialogando com Pesavento, podemos entender que a experiência do sensível, lacuna nesses tempos sombrios, pode ser entendida como uma “dinâmica interativa com a realidade, que definimos como anterior à capacidade reflexiva e racional”, em que o ser que passa por um trauma ou uma dissolução de sua identidade, enquanto cidadão do mundo, “organiza as sensações que se apresentam, interpretando-as e complementando-as por meio de imagens, lembranças, experiências”.<sup>20</sup>

Essa busca por imagens do real ou do racional é o que permeia o imaginário daqueles que se viam obrigados a passarem por esse processo de destruição física e psíquica. Lembrar de lugares, olhares, cheiros, sons, tudo o que lhes apetecia antes da barbárie ser estabelecida, era uma espécie de refúgio dentro do protótipo antagônico que se estabeleceu com a ascensão do *Reich* Nazista. Nyszli busca, na citação supracitada, trazer a ambientação, através da educação do olhar, do que lhe era familiar, do que seu sentido teria sido pedagogizado antes de adentrar o campo de concentração. Mas agora era diferente. A cartografia sensorial de Auschwitz se apresentava como algo único, talvez até um paradigma ilusório, onde nenhum ser jamais devia ter penetrado: os umbrais do inferno.

Podemos entender bem essa afirmação ao pensarmos em Levi quando este descreve a antessala em que os prisioneiros recém-chegados ao campo de concentração de Auschwitz-Bikernau permaneciam, após sua “aterrissagem” em tão escuro local, onde o tempo custava a passar e as sensações eram de impotência e

angústia penetrantes. Mas por que Levi a descreve como inferno? Salientamos, de antemão, que o autor italiano, na sua obra chamada *É isto um homem?*, faz um jogo de palavras entrelaçando a aterradora sensação de estar em Auschwitz à maneira como Dante Alighieri<sup>21</sup> descrevia o inferno na sua obra *Divina Comédia*, principalmente em passagens em que ele cita a jornada de Ulisses ao regressar para casa, mas não encontra nenhum rosto amigo ou algo semelhante, porém a derrocada final de seus sonhos:

Diferente do que na *Odisseia*, de Homero, que na sua época não conhecia em original, no canto 26, Dante descreveu em seu Inferno a última viagem de Ulisses de modo que ela não acaba na volta para casa, mas no naufrágio e fim. Assim, em Dante, Ulisses narra essa história como morto, e (pelo pecado de conselhos enganosos) é condenado ao fogo do Inferno. Por esse motivo, também o leitor de Dante, arrastando pelo campo um latão de sopa com “repolhos e nabos”, na sua *recitatio Dantis*, tem subitamente a ideia de que a última viagem de Ulisses poderia muito bem ser uma imagem de sua própria situação no campo de extermínio de Auschwitz.<sup>22</sup>

É assim que Levi demonstra suas sensibilidades perante o “Inferno” de Auschwitz: como uma divina comédia que, de um jeito ou de outro, acabaria em tragédia como acabara para Ulisses no poema de Alighieri. Ao se remeter ao Inferno de Dante, Levi faria assim outro exercício de escrita e de representação: narrar para os seus pares (italianos) num formato de “código” que soaria como um grito desesperado de dor e de angústia, como se aquele

---

[21]. Escritor, poeta e político florentino, nascido na atual Itália, autor de obras como *A Divina Comédia* e *Sobre a língua vulgar*.

[22]. Weinrich (2001, p. 261).

---

[20]. Pesavento (2005, p. 128).

exercício de gritar enterrasse seus fantasmas e exorcizasse os “demônios” absorvidos naquela estadia no Inferno, e enclausurados na alma de Levi até que ele os expulsasse através do movimento do escrever para não esquecer. Contudo, antes dessa chegada a Auschwitz, temos que entender o processo pelo qual esses homens passaram para poder, enfim, chegar aos umbrais desse inferno. As políticas para controlar o corpo já estavam lançadas. É interessante ponderar que as Leis de Nuremberg também esboçavam outros “programas de aperfeiçoamento da raça ariana”, entre os quais os mais famosos e cruéis podem ser elencados como uma prerrogativa para o que viria a seguir.

O *Lebensborn*<sup>23</sup> buscava aperfeiçoar a “raça ariana”, incentivando casamentos entre alemães ditos “puros” e realizando um programa para inibir os números de aborto de mulheres alemãs, crescentes naquela época de crise financeira.<sup>24</sup> É de vital valor salientarmos que o *Lebensborn* estava completamente ligado à política eugenista de higienização racial, presente na Alemanha daqueles tempos, e que esta prática fora realizada na Alemanha com o intuito de limpeza étnica, racial e social. “Podar” da árvore do Estado as ditas “ervas daninhas” por meio de assassinatos, mas também por intermédio de experimentos, causando uma morte lenta através de práticas destrutivas e modeladoras do corpo.<sup>25</sup>

Além do *Lebensborn*, outra política de limpeza étnica também fora utilizada na Alemanha nazista com o intuito de eliminar os ditos mais “fracos” no ideário da engenharia social: a *aktion T4*.<sup>26</sup>

---

[23]. Que numa tradução aproximada do alemão, pode ser interpretada como “fonte vital”.

[24]. Gerwarth (2013).

[25]. Bauman (1999).

[26]. Programa de eugenia e eutanásia forçada, realizado na Alemanha nazista conjuntamente com o *Lebensborn*. Intuíva na eliminação dos ditos “doentes incuráveis”, como doentes mentais, deficientes físicos e “vagabundos irrecuperáveis”. Talvez tenha sido um dos primeiros indicativos das atrocidades genocidas que viriam a ser praticadas em longa escala pelo *Reich* Nazista.

Bauman<sup>27</sup> classifica esse “programa” como uma espécie de “alívio financeiro” para os cofres da Alemanha:

O cálculo era meticuloso e escrupuloso e os resultados transpiravam respeitabilidade científica: Em 1933, o estado prussiano gastou com cada *Normalvolksschuler* [aluno normal] 125 marcos, mas 573 marcos com cada *Hilfsschuler* [aluno atrasado], 950 marcos com cada *Bildungsfähige* e *Geisteskrank* [deficientes mentais] e 1.500 com cada um dos *blinder taub-geborenen Schuler* [alunos cegos ou surdos]. Os dados quase não precisaram de comentários. A razão moderna curvava-se aos fatos: o problema tinha sido claramente formulado, o resto era questão da correta solução tecnológica.<sup>28</sup>

Nos moldes de operação do *T4*, esses números representavam apenas uma coisa: a eliminação desses sujeitos que, mesmo sendo dispendiosos ao estado, não dariam o “retorno” suficiente para as ambições do dito “estado jardineiro” nazista. Eliminá-los também significava outro propósito: poupar dinheiro para os conflitos beligerantes vindouros, mesmo que isso custasse vidas, pois, na ideologia nazifascista, a guerra era a redenção do homem.<sup>29</sup>

E, mais uma vez, percebemos nesses discursos, muitas vezes aportados pela ciência e pela política da época, que o corpo nada mais era que um tubo de ensaio para os anseios de um estado “moderno”, que se mostrava como manipulador, modelador e destruidor desses corpos e mentes. Não adiantava ir contra: era o “preço do progresso”. O estado nazista sabia bem o que tinha nas mãos, sabia usar o discurso e a propaganda como seus aliados e

---

[27]. Bauman (1999).

[28]. Bauman (1999, p. 40).

[29]. Gerwarth (2013).

convencia cada vez mais o povo alemão que aquilo, mesmo que imoral, era o que devia ser feito para que o país pudesse alcançar um status de moderno, avançado e evoluído.

Foucault<sup>30</sup> nos alerta que este estado dito moderno busca, com suas aspirações e agindo de forma dinâmica e rápida, trazer à tona todo um dispositivo de coerção e disciplina que veio sendo galgado há muito tempo, com o intuito de transformar o corpo em uma máquina austera, no qual o estado iria inferir seus propósitos, mesmo que isso custasse a destruição parcial ou total desse corpo:

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral.<sup>31</sup>

Quando fala de “fachada de um método geral”, o autor se refere ao propósito que era abordado para a transformação do conceito de corpo, que começa no século XVIII, quando se tornou um protótipo de formas de controle e disciplina do corpo, sendo que o objetivo final seria a docilização total ou parcial deste.

Com todas as políticas de controle desse corpo, que, em tese, já estava fatigado, sem forças e sem sentido para lutar, o Estado alemão conseguira uma de suas aspirações desde o começo do processo de modelamento do corpo judeu: aniquilara qualquer forma de organização e resistência, pois, fragilizados, estes in-

[30]. Foucault (2010).

[31]. Foucault (2010, p. 134).

divíduos passariam a travar uma luta pela sobrevivência diária, em que o cerne individual prevalecia ao coletivo.

Para além das políticas do corpo, é muito importante ressaltar também os eventos que sucederam essas normas e editos, pois estes foram de suma importância para a realização do plano nazista de aniquilação judaica na Europa. Antes de qualquer coisa, precisamos esclarecer a questão da dissolução da “vanguarda” do partido nazista, em que uma ala menos radical foi toda dizimada pelos militantes, que, posteriormente, seriam chamados de ss ou de Gestapo. Estamos falando da famigerada Noite das Facas Longas, que consistiu na eliminação da ala mais “branda” do partido.

Conforme Gerwarth,<sup>32</sup> esta ação se deu por conta que Ernst Röhm,<sup>33</sup> cofundador e líder da SA,<sup>34</sup> ansiava “tomar” a liderança do partido nazista e era visto como uma séria ameaça, pois gozava de muito prestígio dentro dessa ala da organização nazi. Toda essa discussão acerca desse flanco nazista foi reforçada pelas acusações de práticas homossexuais de Röhm (conduta totalmente rechaçada por um partido ultraconservador como o nazista) e de sua suposta traição, o que veio a culminar com a chamada Noite das Facas Longas”, em 30 de junho de 1934. Nessa ação, todos os líderes da SA foram executados, incluindo Ernst Röhm, que foi assassinado dois dias depois ao se recusar a tirar a própria vida dentro da prisão de Stadelheim, em Munique. Assim, os nazistas mais fervorosos com a questão de limpeza racial eliminaram um dos obstáculos a serem vencidos para o estabelecimento do III *Reich*.

Outra ação que também se enquadra nessa busca dos nazistas por um território perfeito para a disseminação de sua práti-

[32]. Gerwarth (2013).

[33]. Oficial alemão, que exerceu um papel crucial nos primórdios do partido nazista.

[34]. *Sturmabteilung* (Destacamento Tempestade, numa aproximação de tradução). Foi uma milícia paramilitar que servia aos comandos do alto escalão nazista. Foi substituída posteriormente pelas ss.

ca de engenharia social foi a chamada *Kristallnacht*, ou Noite dos Cristais. Foi chamada assim por conta dos vidros das lojas espalhados pelo chão e que brilhavam como cristais ao amanhecer. Esta ação, conforme a discussão do autor mencionado, se deu por conta de uma represália ao assassinato de Ernst Vom Rath, diplomata alemão, por um judeu polonês. A partir deste ocorrido, na noite de 9-10 de novembro de 1938, dezenas de comércios judeus foram destruídas, pilhadas e saqueadas por forças voluntárias nazistas, as chamadas *freikorps*. Estima-se que cerca de 90 judeus foram sumariamente executados e outros 300 presos e mandados para campos de trabalho forçado, o que precederia a formação e execução dos temíveis guetos,<sup>35</sup> que serviriam como um tipo de “incubadora” do horror, um tipo de “laboratório” para se testar antes do extermínio do corpo.

### “Aquele trem para Auschwitz”: a pedagogia da desinstrução

Ao sair da Cracóvia, nosso trem corre apenas uma hora e depois para numa estação de certa importância: Auschwitz; foi assim que, por uma inscrição em letras góticas, aprendemos seu nome. Este não nos dizia absolutamente nada, pois nunca havíamos ouvido falar dela.<sup>36</sup>

[35]. Quando as políticas de disciplina e destruição sistemática do corpo já estavam estabelecidas no III Reich alemão, foram criados os locais para, agora de uma forma concreta, aprisionar o corpo daqueles ditos “indesejados” pela política de engenharia social alemã: os guetos. Para entendermos melhor essa política de expulsão, como Hannah Arendt (1999) se refere a esta prática, nos remetemos às políticas de segregação que eram feitas nos guetos, destinados para o confinamento dos “condenados” antes da temida deportação para os campos de concentração. Os guetos amontoavam pessoas logo após a promulgação das Leis de Nuremberg, em 1935. O maior deles, o de Varsóvia, chegou a confinar mais de 400 mil pessoas, num espaço que, com muito esforço, caberiam 80 mil sem nenhum conforto (MCDONOUGH, 2015). A vida nos guetos, dadas as devidas proporções, era um emaranhado de confusão, medo e revolta, pois muitos não aceitavam a condição de estarem ali, submetidos a leis que não entendiam e com que não concordavam.

[36]. Niyzli (1961, p. 12).

Oświęcim, Polônia, maio de 1944. A primavera europeia, tão mista entre dias ensolarados e chuvosos, sobrevinha com uma sensação diferente para o romeno Miklós Nyiszli: a penumbra tenebrosa de uma deportação. A violência é extrema contra o sentir, o ouvir, o falar, o existir. A violência é propagada de um corpo para outro,<sup>37</sup> o castigo é perpetrado às pessoas que estavam ali subjogadas por uma condição. Que condição seria esta? Qual crime ele teria cometido? Que espécie de terrível transgressão esse médico e sua família teriam praticado contra aqueles homens, tão lotados de ira e de palavras agressivas, chutes, pontapés, cotoveladas e pauladas? Por que seus vizinhos, que antes pareciam tão “tenros e gentis”, agora atiravam lama e cuspiam na face de Nyiszli e de seus familiares, tão assustados com aquele cenário? Estas são questões que, mesmo inseridas no campo da historiografia, da literatura e em outros aportes intelectuais sobre o Holocausto, ainda não podem ser respondidas com plena certeza, tal foi a grande banalização do mal arquitetada contra a condição humana de judeus, ciganos, negros, homossexuais, eslavos, testemunhas de Jeová, entre outras minorias da Europa da época.<sup>38</sup>

Na citação acima, o autor nos admite que nada sabia sobre Auschwitz, mas, infelizmente, esse lugar existia. Foi forjado nas profundezas das florestas sombrias da Alta-Silésia, num local aproximado entre as fronteiras da atual República Tcheca e da Eslováquia. Estava ali disposto por ser um local escuso, de difícil acesso e localização, cartografia perfeita para a execução do plano-mor da solução de extermínio dos judeus da Europa. O que podemos também mapear na fala de Niyzli é que ele foi educado, logo na sua chegada, a “aprender” sobre este local com uma pedagogia distinta: a pedagogia da dor. Mesmo que ele não soubesse

[37]. Becker (2011.)

[38]. Arendt (1999).

nada de Auschwitz, os muros, as casernas e as câmaras de gás sabiam muito sobre ele, pois, na altura do ano de 1944, data de sua chegada ao campo, a cifra de judeus assassinados naquele local já ultrapassava os seis dígitos.

Para a maioria dos condenados àquele destino, Auschwitz aparecia mesmo como uma incógnita, pois, até então, era um local totalmente desconhecido para muitas pessoas. Foi construído de forma estratégica, pois aquela região possuía uma forte influência industrial para o restante da Polônia. Também estava posto de forma proposital por ficar próximo ao campo de concentração de Cracóvia, local de onde provinha numerosa mão de obra qualificada para trabalhar no campo, principalmente porque essas pessoas tinham experiência no fabrico de artefatos bélicos.<sup>39</sup>

O campo de Auschwitz era dividido em três campos principais: Auschwitz I, onde estava localizada a parte mais burocrática do campo, como administração, reserva de armas e alojamento de soldados; Auschwitz II (ou Auschwitz-Bikernau), o mais conhecido centro de execuções, onde estavam localizadas as câmaras de gás e os fornos crematórios; e por fim, Auschwitz III (ou Auschwitz-Monowitz-Buna), onde estava alocada a fábrica de borracha e os escritórios de famosos centros industriais da época, como a IG-Farben e a Siemens. Neste terceiro campo, estavam confinados trabalhadores aptos e experientes na indústria, e estes possuíam uma expectativa de duração maior no campo.<sup>40</sup>

É nesta cartografia, tortuosa e sombria, que as políticas sobre os corpos seriam finalmente postas em prática em sua forma plena. Segundo a discussão de Becker, os judeus lotados em Aus-

---

[39]. McDonough (2016).

[40]. Informações extraídas do site oficial do Museu Estadunidense do Holocausto (United States Holocaust Memorial Museum). Disponível em: <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007961>. Acesso em: 14 jan. 2018.

chwitz passaram por dois momentos de extermínio: o extermínio selvagem e o industrial. No selvagem, segundo a concepção da autora, os prisioneiros do campo de extermínio eram assassinados aleatoriamente, pois ainda não existiam as famigeradas câmaras de gás. Os métodos mais comuns de execução utilizados nesse recorte eram fuzilamento e enforcamento, impetrados contra aqueles prisioneiros que burlavam as regras ou contrariavam as ordens dos carrascos da Gestapo e da SS que guarneciam Auschwitz. Já o extermínio industrial, que contava com uma organização digna de uma grande indústria multinacional, com números, estimativas e comandos, seria aquele que estava robotizado, estilo linha de montagem, com aqueles homens, que também haviam recebido uma educação para o corpo-máquina, fazendo o papel de carrascos contra aqueles que estavam sendo educados pelo horror e para a destruição do seu cerne de ser humano.<sup>41</sup>

A agonia daqueles aprisionados por um estado de exceção parecia piorar logo quando lhes foram ditadas suas extradições. Sair de casa, por vezes no meio da noite, sendo arrancados do lar por meio de gritos, empurrões, socos, chutes e cusparadas, quando, nesse trajeto sórdido, não foram poupados idosos nem crianças. As bagagens de roupas, mal arrumadas, as joias, os pertences que, por muitas vezes, eram economias e lembranças de várias gerações de famílias, agora estavam ali, perdidos, com a mentirosa promessa que lhes seriam devolvidos assim que chegassem ao seu destino.<sup>42</sup> O trem. Este grande invento humano que trouxe, para muitas sociedades, o sinônimo de modernização e de avanço tecnológico ocasionou para aqueles perseguidos, como rememora Levi, um misto de medo, apreensão e terror, “uns rezaram, outros se embebedaram; mergulharam alguns em nefanda, derradeira

---

[41]. Becker (2011).

[42]. Levi (1988).

paixão”.<sup>43</sup> O barulho distante do trem chegando às estações de deportação transferia-se num ruído amedrontador para esses corpos. Isso nos ajuda a compreender o porquê de o trem ter modificado as percepções sensoriais dos confinados. Como lembra Levi, o som do apito do trem o condicionava automaticamente a sentir aflição, calafrios e dor, antes mesmo de adentrar seus vagões: “Era isso mesmo, ponto por ponto: vagões de carga, trancados por fora, e por dentro, homens, mulheres e crianças socadas sem piedade, como mercadoria barata, a caminho do nada, morro abaixo, para o fundo”.<sup>44</sup> Primo Levi, até então, não havia estado em um Campo de Concentração, todavia, isto não o impedia de ter o discernimento do triste fim que estava reservado para ele e seus pares: a decomposição da sua identidade, do seu reconhecer-se enquanto humano. Tratava-se, pois, de um Levi um tanto já transmutado e docilizado.

Essas sensibilidades são rememoradas a todo tempo nas literaturas de trauma utilizadas como aporte para este trabalho. O percurso do trem, as cidades, os cheiros, as sensações, a educação do olhar, tudo era flagrante para aqueles que, de uma forma forçada, talvez realizasse sua primeira e última viagem sobre trilhos. Ali, no trem, já se percebe a mutação, a transformação sistemática e cadenciada de corpos que, até semanas atrás, estavam cheios de vigor, de sonhos e de inebriantes planos para o futuro, que, por uma centelha de azar, não se concretizaria. O trajeto do trem rumo ao desconhecido fazia aqueles homens e mulheres pensarem e repensarem o que realmente os esperava, como enuncia Levi:

O trem viaja devagar, com longas e enervantes paradas. Pelas frestas, vimos desfilar as altas e páli-

[43]. Levi (1988, p. 15).

[44]. Levi (1988, p. 18).

das rochas do Vale do Ádige, os últimos nomes de cidades italianas. Cruzamos a fronteira, o Passo do Brennero, às doze horas do segundo dia; todos levantaram, mas ninguém disse nada. Eu tinha no coração o pensamento do retorno e, cruelmente, imaginava qual seria a alegria sobre-humana dessa nova passagem, com as portas dos vagões escancaradas (ninguém pensaria em fugir) e os primeiros nomes italianos... Olhei ao meu redor e pensei quantos, desse mísero pó humano, seriam eleitos pelo destino.<sup>45</sup>

Reduzidos a pó. Assim esses corpos são retratados. A partir desse experimento, a experiência do trem educa para destruir. O trem não servira somente para intensificar os prenúncios da emergente “espécie” do *homo läger*, mas também para consolidá-la. Foi por meio desse dispositivo que os verdugos nazistas operacionalizaram a condução de milhões de seres humanos, de forma docilizada, como recordara Levi. A liquidação dos guetos, dos *shtetls*<sup>46</sup>, conforme Arendt (1999), se deu por uma questão de comodidade que os nazistas encontraram para dar cabo a *Edsolung den Judenfrage*,<sup>47</sup> pois estes guetos (varsóvia, Vilnius, Lodz, entre outros) estavam localizados no seio de grandes cidades europeias, que davam nomes a eles e que, por uma questão de localização espacial, deixavam flagrante as práticas de tortura, execuções e arbitrariedades, em suma, o adestramento cruel dos corpos.

O percurso do trem rumo ao desconhecido reservava, antes de qualquer coisa, a estupefata espera. Dentro desses vagões de

[45]. Levi (1988, p. 18-19).

[46]. Vilarejos, geralmente alocados no seio do Leste Europeu, onde viviam judeus, geralmente agricultores ou pequenos comerciantes.

[47]. “Solução Final para a ‘questão judaica’”. Termo cunhado durante a conferência de Wansee, em 1941, onde o alto escalão nazista se reuniu para traçar o desejado fim da comunidade judaica na Europa.

gado, existiam todos os tipos de pessoas: educadas, atrapalhadas, indiferentes, desesperadas. Nos relatos pesquisados, podemos apreender que as viagens, para cada um dos indivíduos, foram tensas e desgastantes. Existiam tensões, desde brigas por espaço, desentendimentos antigos entre vizinhos e outros tipos de conflitos. Necessidades apareciam nessa trajetória, e não era difícil, segundo os relatos, que algumas pessoas defecassem ou urinassem no meio das outras. Eis aqui mais uma partícula do processo de desumanização. Já não existia vergonha, ações que requeriam privacidade eram executadas ali mesmo, entre estranhos, como se a selvageria apelasse contra qualquer sinônimo de pudor naqueles condenados.<sup>48</sup> Vários e extremos sentimentos regavam aquela cartografia sobre trilhos. Lembremos que, na Europa, em várias partes do ano, o frio assola e castiga como uma navalha invisível. Aquelas pessoas, ali, sem nenhum tipo de proteção contra esta força natural, praguejavam e se apegavam a qualquer subterfúgio para aplacar aquela esfera de sofrimento:

São poucos os homens que sabem enfrentar a morte com dignidade, e nem sempre são aqueles de quem podíamos esperar. Poucos sabem calar e respeitar o silêncio alheio. Frequentemente, o nosso sono inquieto era interrompido por brigas barulhentas e fúteis, por imprecações, por socos e pontapés largados às cegas, reagindo contra algum contato incômodo, mas inevitável. Então alguém acendia a chama mortífera de uma vela, revelando no chão um escuro fervilhar, uma massa humana confusa e contínua, entorpecida e sofrendo, erguendo-se aqui e acolá em convulsões repentinas, logo sufocadas pelo cansaço.<sup>49</sup>

---

[48]. Levi (1988).

[49]. Levi (1988, p. 19).

Aquelas pessoas, que até pouco antes possuíam uma vida, mesmo com restrições, atarefada com suas obrigações, cuidados e afazeres, estavam ali, flagrados naquele vagão, sendo identificadas agora como uma “massa humana confusa”. Essas transformações do corpo e da mente faziam parte do processo para, enfim, coisificar aqueles seres. Estavam, de fato, todos condenados à mutação do corpo, num modelamento contínuo que, com o advento da deportação, se transformava numa espécie de “mecanismo obrigatório”, em que esses corpos estariam, a partir desta prerrogativa, sob vigilância permanente e abaixo de controles e disciplina do corpo. O dispositivo de poder do estado nazista agora tinha em mãos o tubo de ensaio perfeito para suas investidas modeladoras, ou seja, o próprio corpo humano. Ao adentrarem os Campos, os “condenados” sabiam seus destinos de uma forma quase que imediata: as rampas de seleção. Encontradas nos campos de concentração, definiam quem iria morrer de imediato e quem estava apto para o trabalho pesado dentro dos campos. Na rampa de Auschwitz, como um maestro que rege uma batuta macabra do “sim ou não” para o desfecho fatal, estava o Dr. Mengele.<sup>50</sup> Os que eram mandados para a esquerda (velhos, crianças, deficientes físicos e mentais) conheciam seu destino poucos minutos depois: as câmaras de gás, criadas com o intuito de “limpeza” mais rápida e sistemática, onde, dentro de segundos, pessoas definhavam e encontravam o fim de sua vida. Os mandados para a direita eram tidos como “aproveitáveis” para trabalhar, então teriam direito a mais alguns momentos de vida.

Vida? O que se passava naquela cartografia estava longe de ser chamado de existência, dignidade ou qualquer espectro de condição humana. Os corpos eram dilacerados em todos os sentidos que possamos imaginar, a tortura era física, mas também

---

[50]. Nyiszli (1961, p. 15).



psicológica, e acontecia, como supracitado, sob a batuta dos profissionais da saúde que permitiam alguns dias a mais de vida ou a morte imediata. É neste âmbito que o *homo läger* começa a consolidar-se de fato. Ao saírem das rampas, os que eram “condecorados” com o direito de viver uns dias a mais se viam conduzidos às salas de desinfecção, onde tinham os cabelos e os pelos pubianos totalmente raspados, para evitar a proliferação do tifo, doença causada pelos piolhos, que eram abundantes dentro de Auschwitz (LEVI, 1988). Outro fator que choca os perseguidos logo na entrada do Campo é o nauseabundo cheiro de carne queimada, adjacente às enormes labaredas que pululam aos olhos destes, conforme Nyiszli:

A usina é, portanto um crematório. Um pouco mais longe, percebo um segundo edifício com sua chaminé. Num pequeno bosque quase escondido, descubro um terceiro, cujas chaminés expelem as mesmas chamas. Um vento débil dirige para mim a fumaça. Meu nariz, depois a garganta, são alcançados pelo odor nauseabundo da carne que queima e dos cabelos que torram. Haveria aí ainda um vasto campo de reflexões, mas, nessa ocasião, começa a segunda fase de seleção. Em colunas de um, homens, mulheres, crianças e velhos devem desfilar diante da comissão de seleção.<sup>51</sup>

O corpo era, então, condicionado a se acostumar com a iminência da morte. Aquele corpo que estava ali, já arrebatado por uma viagem longa, se via agora diante do fim que o esperava: tornar-se cinzas em meio à vastidão do mundo. Mas, segundo Nyiszli, aquela morte inglória poderia se tornar uma redenção, pois o corpo sacrificado, queimado em Holocausto, estaria livre de toda a barbárie que ainda lhe seria imposto. Da mesma for-

[51]. Nyiszli (1961, p. 15).

ma que Nyiszli faz essas incursões, podemos observar na fala de Levi algo parecido. A chegada ao campo trouxe conjuntamente a indagação de tantos outros prisioneiros: o que seriam aquelas chamas? Ao passar por todo esse ritual de “purificação”, coube aos judeus estudados nesta pesquisa se adaptarem à cartografia peculiar de um Campo de Concentração.<sup>52</sup> Apropriando-nos de Foucault,<sup>53</sup> o corpo precisava ser educado, modelado, para poder ser categorizado como um dispositivo propício para as irrupções dos planos do *Reich*. Sendo assim, como esses corpos eram introduzidos fisicamente nos campos de concentração? De acordo com Rees,<sup>54</sup> o “ritual” imposto pelos nazistas na chegada dos prisioneiros variava segundo a perspectiva de cada campo. Como estamos falando de Auschwitz, nesse *läger*, a chegada se dava em uma ampla plataforma de desembarque, construída na entrada do campo. Logo que as portas dos vagões se abriam, esses sujeitos eram obrigados a descer dos vagões, sob uma grande sequência de pancadas, gritos e humilhações. Logo em seguida, os prisioneiros eram, como supracitado, selecionados para dois destinos possíveis: o trabalho forçado ou a morte imediata nas câmaras de gás. De forma rápida, morre-se ou vive-se, contudo, o “direito” à vida exige como condição a desinstrução, a desumanização, o homem na forma de *homo läger*.

## Considerações finais

Pensar historicamente o *homo läger* é necessariamente deparar-se com a desinstrução do corpo desde seus aspectos mais

[52]. Levi (1988).

[53]. Foucault (2010).

[54]. Rees (2018).

primários até suas sensibilidades mais particulares, como as maneiras de pensar, agir, enxergar o outro e a si próprio num movimento de apagamento da dignidade, da identidade e do ser, e essa destruição aparece em forma de discursos e práticas que silenciam, amordaçam e tornam o ser inóspito a tudo que acontece ao seu redor. São corpos, mentes e fisiologias docilizadas pelo medo, pela tortura e pela própria condição à qual estes são imbuídos a acreditar que pertencem.

Ao lermos e analisarmos as fontes, perceber que o *homo lager*, nas escritas de Primo Levi e Miklós Nyiszli, não é apenas uma fabricação do campo de concentração, sendo operacionalizado pelas políticas do terceiro *Reich* desde seus primórdios, mesmo que os nazistas não o mencionassem com essa nomenclatura. A ideia principal do *Reich* de Hitler era, sem arestas de dúvidas, matar o corpo judeu e de outras minorias em todos os aspectos, tanto física quanto mentalmente, fazendo assim um trajeto de coisificação do ser. Diante disso, compreendemos que essa docilização, que viria a se tornar coisificação, iniciou-se muito antes dos campos de concentração. Foi formulada ainda nos discursos de ódio do pós Primeira Guerra e começou a ser executada já com a ascensão de Adolf Hitler ao poder. Essas práticas consistiam, primeiramente, na retirada dos direitos desses sujeitos, posteriormente em sua expulsão da própria residência e, finalmente, em seu confinamento nos campos de morte. No contexto dos estudos acerca das literaturas do Holocausto, acreditamos que esta pesquisa, aqui engendrada, trouxe como novidade a questão da educação do corpo e da mente, em suma, da condição dos sujeitos, em sua desinstrução constante e crescente perante o horror. Podemos pensar também em como foi tratada a função da escrita, que, para os dois autores aqui estudados, serviu de costura para o despedaçamento ao qual esses *homo lager* foram sujeitados.

Ao estudarmos as duas memórias selecionadas como fontes para esta pesquisa, percebemos que, mesmo com a distinção de suas falas e seus lugares e papéis de escrita, um elo os ligava: a desinstrução, a formação do *homo lager*. Estes sujeitos, de fato, saíram do campo transmutados não apenas fisicamente, mas também em suas aptidões cognitivas, o que levou essa condição coisificada para fora dos muros de Auschwitz, e essa fagulha de coisificação os acompanhou para o resto de suas vidas, para o resto de suas escritas.

## Fontes

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1988.

NYISZLI, Miklós. *Médico em Auschwitz*. Tradução de Tibère Kremer. Editions Julliard, 1961.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAUMAN, Zygmunt A. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERWARTH, Robert. *O carrasco de Hitler: a vida de Reinhard Heydrich, o supervisor da solução final para a questão judaica e a origem do Holocausto*. Tradução de Mário Molina. São Paulo: Cultrix, 2013.

MCDONOUGH, Frank. *Gestapo: mito e realidade na política secreta de Hitler*. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: LeYa, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Rafael. *Escritas que rememoram, palavras que atormentam: o trauma e o testemunho inseridos em relatos literários sobre o Holocausto*. UFCG, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REES, Laurence. *O Holocausto: uma nova história*. Tradução de Luis Reyes Gil. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2018.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Retorno à questão judaica*. Tradução de Claudia Berliner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

WEINRICH, Harald. *Lete: arte e crítica do esquecimento*. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

## Aprendendo com a peste: os periódicos como manuais educativos de higiene e cuidado do corpo (lições sobre a epidemia da Peste Bubônica em Campina Grande, em 1912)<sup>1</sup>

Iranilson Buriti de Oliveira - UFCG

### Introdução

Campina Grande, 1912. A cidade vivencia um dos mais dramáticos episódios daquele fatídico ano: a chegada de uma epidemia da peste bubônica e o surto de doentes, que aumentava assustadoramente. Nas ruas e nas casas, os corpos padeciam, morriam à míngua, soluçavam de dores diante dos roedores e das ineficientes políticas públicas de assistência aos doentes. Preocupados com tal episódio, uma série de políticos e intelectuais une-se para “salvar” a cidade e os seus habitantes, utilizando a imprensa como um veículo educativo para fazer circular as ideias sobre prevenção, tratamento e higienização.

[1]. Texto resultado da pesquisa em nível de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, sob supervisão de Gilberto Hochman.

Nesse contexto, o jornal paraibano *A Imprensa*<sup>2</sup> ganha estatuto de um “manual” educativo, no qual o médico responsável pela Diretoria de Higiene, Dr. Teixeira de Vasconcelos, veicula suas narrativas sobre a epidemia da bubônica na Paraíba. *A Imprensa* tornou-se um espaço de educação de corpos e mentes; e o médico, um educador de sentidos, de posturas, de maneiras corretas para se livrar da peste e da morte. Ao mesmo tempo em que a fonte jornalística foi alçada à condição de manual de educação de posturas, a bubônica tornou-se referencial para se pensar a falta de educação higiênica no estado da Paraíba, a péssima gestão em saúde e a falta de infraestrutura básica para cuidar dos doentes nas primeiras décadas do século xx.

Uma das problemáticas que levantamos é: por que o jornal *A Imprensa*, órgão pertencente à Diocese da Paraíba, se preocupou tanto em mostrar o lado sombrio da peste bubônica? Quais os interesses que motivaram essa batalha discursiva entre as autoridades públicas e a população, mediados por esse veículo de comunicação criado com fins doutrinários e catequizadores?

Tanto no jornal *A Imprensa* quanto no *O Século*, a intelectualidade médica paraibana, entre os quais os doutores Teixeira de Vasconcelos, Flávio Maroja, Chateaubriand Bandeira de Mello, José Evaristo da Costa Gondim, Paulo Affonso e Seixas Maia, escrevia discursos que educavam os moradores de Campina Grande a enfrentarem a epidemia e, assim, se livrarem da morte. Tais discursos visavam regularizar a organização e o funcionamento sociais do ponto de vista sanitário, despertando o sujeito urbano

---

[2]. O jornal *A Imprensa* foi fundado pelo bispo paraibano Dom Adauto, em 27 de maio de 1897, com o objetivo de ser um órgão destinado, entre outras coisas, à formação moral e cultural de seus fiéis. Conforme Epaminondas Câmara, esse jornal objetivava “[...] oferecer à população uma leitura sadia e edificante [?], como veículo de propagação da fé ou dos são princípios da Igreja Católica”. Através desse impresso, havia uma comunicação entre o bispo e os simpatizantes do catolicismo, fazendo cobranças morais, religiosas e financeiras, além de atacar ou defender-se de seitas, tais como a Maçonaria, que iam de encontro, conforme o bispo, aos ideais católicos vigentes (CÂMARA, 1947, p. 130).

a supervisionar as condições higiênicas da sua casa e da sua rua. Investidos de autoridade científica, os médicos apresentaram-se como os artífices iluminados, capazes de dar respostas às necessidades de higienização<sup>3</sup> das cidades, ao crescimento econômico do país e à formação de trabalhadores e trabalhadoras saudáveis tanto física quanto moralmente.

O discurso e as práticas de poder dos atores políticos mobilizaram um conjunto de saberes para qualificar ou desqualificar códigos e comportamentos sociais, com a finalidade de corrigir as “anomalias” que se instauraram nas famílias de Campina Grande. Nessa perspectiva, a medicina social urbana, ao estender o seu olhar clínico para os segmentos sociais, os percebeu como um organismo vivo, diagnosticando, identificando e catalogando as suas mazelas, as suas fraturas, as suas rachaduras, os seus problemas higiênicos. Nesses discursos, combinava-se a destruição de hábitos e maneiras culturais vistos como ultrapassados (colocar lixo na rua, jogar detritos nos quintais, não tomar banhos diários) e degenerativos da imagem de progresso com a pregação de práticas e condutas autorizadas pela estética vigente.

Os discursos médicos veiculados pela imprensa tornaram-se narrativas de educação sanitária que visavam à profilaxia da cidade, espantando o perigo, limpando o corpo de seus habitantes. Era preciso expulsar o rato e exorcizar a peste da cidade, mesmo que fosse preciso interditar lugares e maneiras de ser, normatizar o sujeito para que os desvios fossem corrigidos. A casa, aos poucos, deixava de ser uma ilha, como na zona rural, e passava a ser integrada ao todo.

---

[3]. O advento da higiene foi simultâneo às transformações institucionais e científicas relacionadas com o “nascimento da clínica” (FOUCAULT, 1980). O higienismo estava relacionado ao chamado neo-hipocratismo, uma concepção ambientalista da medicina baseada na hipótese da relação entre doença, ambiente e sociedade. A tradução dos princípios higienistas para a sociedade brasileira ocorreu na primeira metade do século XIX, embora isto tenha ocorrido de forma muito tímida (FERREIRA, 2006).

que publica nesta edição de *A Imprensa*. (*A imprensa*, 10 out. 1912, p. 3).

Em 1912, Campina Grande viveu dias de terror, nos quais a espada de Dâmocles<sup>4</sup> estava constantemente apontada para a população. A morte, a doença, o sofrimento, a maldição e a exclusão fizeram parte do cotidiano campinense nesse “trágico” ano. A bubônica passou a ser vista por todos os lados como anunciadora da vinda de uma personagem nada agradável: a morte, um tipo de poder invisível que deflagrava a impotência dos moradores de Campina Grande. Diz um dos articulistas de *A imprensa*:

É lamentável ainda o estado sanitário de Campina Grande. Embora não tenham sido averiguados mais outros casos de bubônica, a cidade continua sob as ameaças da calamidade, taes são as precárias condições de hygiene ali (...) O governo do Estado tem tomado na devida consideração a triste situação dos campinenses. O mais, como a limpeza da cidade, cumpre ao poder municipal de Campina. Ao ilustre capitão Christiano Lauritzen, levamos, em nome da população campinense, uma súplica de misericórdia para que S. S. faça com que as gentes às suas ordens mande proceder a um serviço de saneamento nas ruas da cidade de Campina Grande, porque, do contrário, a peste dificilmente dali se arredará, como profissionalmente assegura o doutor Paulo Affonso, em artigo

---

[4]. **Dâmocles** é protagonista de uma anedota moral que figurou originalmente na história perdida da Sicília por Timeu de Tauromênio (c. 356-260 a.C.). Dâmocles era um cortesão bajulador na corte de Dionísio, de Siracusa. Ele dizia que, como um grande homem de poder e autoridade, Dionísio era verdadeiramente afortunado. Dionísio ofereceu-se para trocar de lugar com ele por um dia, para que ele também pudesse sentir o gosto de toda esta sorte, sendo servido em ouro e prata, atendido por garotas de extraordinária beleza e servido com as melhores comidas. No meio de todo o luxo, Dionísio ordenou que uma espada fosse pendurada sobre o pescoço de Dâmocles, presa apenas por um fio de rabo de cavalo. Ao ver a espada afiada suspensa diretamente sobre sua cabeça, Dâmocles perdeu o interesse pela excelente comida e pelas belas garotas e abdicou de seu posto, dizendo que não queria mais ser tão afortunado. A espada de Dâmocles é uma alusão frequentemente usada para remeter a este conto, representando a insegurança daqueles com grande poder (devido à possibilidade de este poder lhes ser tomado de repente) ou, mais genericamente, a qualquer sentimento de danação iminente. Disponível em: <https://sobregrecia.com/2009/09/15/la-leyenda-de-la-espada-de-damocles/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Para que a espada de Dâmocles não ferisse de morte todo o corpo urbano, os médicos agiram como educadores de sentidos, instaurando novas formas de ver e de fugir dos “veículos de contágio” da terrível maldição. O jornal *A Imprensa* tornou-se um “livro” didático, fazendo circular as lições médicas sobre o cuidado do corpo e acerca de como se livrar desse terrível flagelo.

O jornal *A imprensa*, com a sua função catequizadora e normatizadora, estrategicamente funcionou como um mural educador para a população leitora, assim como também serviu de ponte entre os anseios da população e o poder público, reproduzindo, inclusive, telegramas sobre os estados mórbido e sanitário da cidade de Campina Grande, que estava encerrada entre ratos e gatos, fuçada por porcos, visitada por esses passageiros nada bem-vindos e em nada ilustres:

Continua aqui a mortandade de ratos e gatos. Hontem verifiquei casualmente que havia ratos mortos pela rua. Não foi tomada nenhuma providência sobre o péssimo estado higiênico da cidade: **os porcos continuam a perambular a cidade como se fossem cidadãos estrangeiros em terras conquistadas**; os quintaes das casas são verdadeiras estrumeiras. *É a porcaria triunfando!* Para quem apellar? (A IMPRENSA, 10 out. 1912, p. 3, grifo nosso).

É a porcaria triunfando! Com essa expressão, o escritor do telegrama representou o outro lado da saúde pública em Campina Grande, uma cidade que se dizia e se construía como a vitrine da Borborema, a porta de entrada do Brejo paraibano e via de acesso ao litoral. Fez circular pela casa dos leitores um retrato da ausência de gestão pública eficiente na cidade de Campina

Grande. Esta que, um dia, foi a “Rainha da Borborema”, despiu-se das vestes limpas e se emporcalhava na lama feita com fezes e urina de ratos. Que Rainha suja! Que Rainha porca! Rainha que deixa os seus filhos-herdeiros morrerem enlameados, emporcalhados, empestados, entregues aos porcos, aos gatos, aos ratos, à morte! Por causa desse abandono e do triunfo da porcaria, eram constantes as reclamações por meio do jornal, que representam a expressão de “uma lenta, porém crescente, identificação pela sociedade brasileira dos seus graves problemas sanitários desde o início da República, em especial, a partir do impacto das campanhas sanitárias na cidade do Rio de Janeiro durante a gestão de Oswaldo Cruz na Diretoria Geral de Saúde Pública”.

O que ganha dizibilidade no jornal *A Imprensa* são duas cidades que convivem, ambas (des)controladas pelas instituições públicas: uma Campina do progresso e da riqueza proveniente do algodão; outra da porcaria, da imundície, da peste. Uma Campina voltada para o progresso da saúde; a outra, para o caos da morte. Uma rumava à civilidade; a outra, ao cemitério. No discurso de parte da elite política, vê-se a Campina do algodão, do comércio, da prosperidade. No discurso do *A Imprensa*, nota-se o cheiro de podre assaltando as narinas dos transeuntes que passam pela Rua 13 de Maio e outras do centro da cidade. Era o retrato de uma cidade enferma, suja, desvalorizada, porque “ainda não foi tomada a menor medida para obviar as desgraçadas condições de sujidade que envergonham uma cidade como esta” (*A IMPRENSA*, 10 out. 1912, p. 3). Era o retrato, também, de uma Campina cujas ruas eram batizadas pelos populares com nomes nada higiênicos: “Beco da Merda” ou “Beco da Bosta” (atual Venâncio Neiva).

Nesse contexto histórico, a metáfora da cidade como enferma porque não higienizada passou a “florir” o campo discursivo de médicos, educadores, jornalistas e demais intelectuais, preocupados, entre muitas outras coisas, com a “invenção” do lixo de-

gradável (ferro, vidro, papel). A gestão residual era cada vez mais presente nas tramas discursivas. Uma cidade entregue aos porcos, às baratas, aos ratos, enfim, “um monumento de lixo”, como publicou *A Imprensa*.

### “Um monumento de lixo”

Ainda não foi tomada a menor medida para obviar as desgraçadas condições de sujidade que envergonham uma cidade como esta. (...) Nem ao menos um pouco de piche ou querosene foi queimado sobre os detritos infecciosos que acham amontoados em plena rua. Entre outras belezas municipais, existe aqui, atrás da casa do vigário, Monsenhor Sales, lugar para onde convergem os fundos de diversas outras casas, um monumento ao lixo. Está também funcionando aqui uma escola do sexo feminino perto da qual, numa proximidade de 200 metros, existe outro desses monumentos de lixo. Perto dessa escola, já se deram casos fataes de peste bubônica. Para quem apellar?

*A Imprensa*<sup>5</sup>

Onde estavam os médicos sanitaristas e delegados de higiene para oferecerem soluções frente a essa doença? Por que a epidemia foi silenciada pelo próprio presidente do Estado da Parahyba, João Pereira de Castro Pinto (que assumiu o governo do Estado em 1913), que nenhuma linha reservou em sua mensagem presidencial para falar diretamente da bubônica em Campina Grande. Onde estavam eles?

Estavam na capital, com medo da peste. É esta a conclusão a que chega *A Imprensa*, em matéria do dia 3 de outubro de 1912.

[5]. *A Imprensa* (10 out. 1912, p. 3).

Clamamos e o governo do Estado mandou para ali uma comissão de profissionaes composta do dr. Jose Teixeira de Vasconcellos, diretor da Repartição da Hygiene Pública, e do dr. Octávio Soares, médico da mesma repartição. Esta comissão partiu desta capital no dia 28 de agosto e voltou no dia 30 do mesmo mês, demorando-se, portanto, em Campina Grande, apenas um dia! E do que os médicos lá viram e fizeram o público nada sabe, porque, até aqui, não foi publicado o seu relatório.

O evento da bubônica, em 1912, em Campina Grande é uma “etiqueta” que denuncia a falta de preparo do corpo de médicos paraibanos frente às dramaturgias da população. Denuncia, também, como os próprios médicos ficavam amedrontados diante de tal evento. A dita comissão que veio da capital passou apenas um dia no solo campinense, inspecionando casas e armazéns. Como diz o articulista do *A Imprensa*, o que os médicos lá viram e fizeram em apenas um dia, o público nada sabe. Despreparados, médicos e autoridades públicas não conseguiam gestar o caos que se instalou com a bubônica.

Por meio das narrativas da imprensa, outros discursos podem ser lidos, tais como: a) a ansiedade dos paraibanos frente à peste; b) a justificativa do corpo médico diante da “invasão cangaceira” dos ratos e do alastramento da bubônica; c) a ausência de medidas profiláticas e de tecnologias eficazes para dizimar a peste; e d) a falta de interatividade entre a população campinense e os gestores e provedores da saúde. Afora a falta de interação entre população e gestores públicos, faltava um espaço higienizado em Campina Grande, faltava-lhe, na voz do jornal *A Imprensa*, “civilização”:

A prova de que não há absolutamente hygiene em Campina Grande é que, sendo aquela cidade possuidora de um clima delicioso, tendo uma al-

titude de 600 metros, sem população densa, sem terrenos paludosos em suas cercanias – acaba de ser avassalada por duas pestes. Ainda não se extingue a bubônica e já a varíola irrompe ali, como se aquela cidade paraibana fosse um pedaço do litoral asiático, onde reinam as endemias malárias e os povos nômades da barbárie. (A IMPRENSA, 24 out. 1912, p. 1).

Triste Campina, doente e atrasada, comida pelos bichos, roída pelos ratos, fuçada pelos porcos. No discurso do jornal *A Imprensa*, está presente a metáfora da morte vinda da Ásia, dos pedaços litorâneos do outro lado do mundo, como que assustando o ocidente dito civilizado. Campina Grande é comparada com a selvageria, com “os povos nômades da barbárie”, o outro da civilização, da educação, da cristandade. É representada pelo jornal *A Imprensa* como o território do vazio, o espaço ainda não preenchido pelos códigos da civilização, da higienização, da limpeza. Um mundo animal, um planeta de ratos, desordenado, não colonizado pelo discurso de Esculápio, o mítico curador grego. Precisava, então, de um cirurgião para medicalizar o corpo urbano, expulsar o mal que se escondia nas estranhas da Serra da Borborema, que se introduzira sorratamente nas casas, armazéns e prédios diversos e enfraquecia a população. A cidade de Campina Grande era um anormal a corrigir, uma economia urbana a controlar. O comércio, a produtividade agrícola, o consumo, tudo estava ameaçado pelo mal dos ratos. A doença contribuía para a “subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar” (FOUCAULT, 1999, p. 290). Esculápio estava adormecido ou, então, impedido pelo poder público de cirurgiar a mais rica cidade do interior da Paraíba.

Além disso, na entrada do século XX, visto e dito pela própria imprensa como “o século do progresso”, era urgente eliminar a postura de indiferença perante a morte. Nesse sentido, a bubônica representa para os idealizadores da civilidade moderna um obstáculo incômodo ao lado da sujeira e da desordem pública, da falta de gestão adequada a uma cidade moderna. Mas como combater a morte se o destino, na concepção do jornal *A Imprensa*, quis fazer de Campina um cenário “medieval”, de monstregos que passeiam nas vielas dessa infeliz cidade?

É certamente a mão negra do implacável e feroz destino que pesa sobre Campina Grande e lhe cerceia os vacilantes passos para o caminho do progresso! E quando é assim atroz o destino não há [como] detê-lo, não há força humana que jugule o monstrengo invisível e fantástico, esse lendário monstrengo que certos filósofos apelidaram de destino e a gíria popular conhece pelo nome assaz pitoresco de *caveira de burro*... (A IMPRENSA, 24 out. 1912).

Os princípios cristãos de combater a morte e proclamar a vida forjavam a ideia de expulsar a peste, os ratos, os “cangaceiros” bubônicos que se espalhavam pela Rua 13 de Maio e adjacências. O único ser vivo que merece morte, nesse território de Conceição,<sup>6</sup> é o rato. Mas pelo descuido dos médicos, dos gestores públicos e da própria população, homens e mulheres morriam, enquanto os ratos pegavam carona na *Great Western*, rumavam ao litoral e ame-drontavam os moradores da capital paraibana. É “a mão negra do implacável e feroz destino que pesa sobre Campina”, esbraveja o jornal! Parecia morrer quando começava a gaguejar a linguagem do progresso. Espremida entre ruas estreitas, irregulares, vielas e

[6]. Padroeira da cidade de Campina Grande.

becos, Campina Grande desafiava o olhar da imprensa, da medicina, do urbanista. Acuada pelos “monstregos”, Campina morria à míngua, entregue ao ineficiente serviço de inspeção higiênica e profilaxia. A cidade estava impura, fedorenta, descompensada, como se uma “caveira de burro” tivesse sido enterrada por lá. Longe do litoral, do espaço colonizado, representava o outro da civilidade.

Narrar o episódio de 1912 nos impulsiona a ler a frágil relação entre as instituições de saúde, as práticas do Estado e o corpo populacional. A condição da Rainha da Borborema, assim como de todo o Estado, era precária. Sua situação de dependente dos médicos da capital a fragilizava mais ainda. Essa dependência que fez quase a “Rainha” morrer à míngua resultava de uma elite dirigente e uma organização política incapazes de criar uma eficiente estrutura de serviços sanitários e educar a população para recepcionar os códigos da higiene moderna. Eram limitados os projetos de modernização da saúde pública no Estado e para Campina em particular, o que aumentava ainda mais a dependência aos médicos residentes na Cidade de Parahyba. O que se percebe é que as iniciativas estatais podem ser analisadas como esforços de racionalização do espaço urbano que, utilizando linguagem disciplinar, tentavam controlar os indivíduos através do isolamento compulsório. A medíocre educação estatal resumia-se em dar conselhos por meio dos jornais (quem era o leitor de jornal nesse contexto?) que consistia em isolar-se dos veículos de contágio, destruir os elementos que pudessem concorrer para o desenvolvimento de gérmen e fazer o saneamento das habitações.

O objetivo de controlar a população a fim de controlar a doença, está explícito na mensagem do presidente do Estado, João Machado, que argumenta:

Para que consigamos o fim que todos devem almejar, necessário se torna que a nossa população, com



o seu franco e decidido concurso, venha em auxílio das medidas higiênicas indicadas e postas em práticas para benefício geral da colectividade social. É preciso que a nossa população se submeta às leis sanitárias sem a preocupação de que ellas possam atingir a liberdade individual, indo mesmo até a inviolabilidade do domicílio. (Mensagem Presidencial, Parahyba, 1912, p. 37).

As epidemias colocam a descoberto o estado da saúde coletiva e a ausência da infraestrutura sanitária, principalmente urbana, assim como põe em cheque a eficácia do poder público para combatê-las. Assim, junto às explicações monocausais da peste bubônica utilizadas por médicos e pela população, devemos fazer referências ao contexto urbano campinense, marcado pela precariedade dos equipamentos médicos, da arquitetura urbana, das ruelas e becos comuns na cidade, das espeluncas da Rua 13 de Maio, das fossas a céu aberto, das precárias habitações, da transitoriedade constante de vendedores de algodão, da falta de prática de higienização domiciliar. Figuravam, em vários pontos da cidade, as águas sujas provocando os maus cheiros, os quartos úmidos de muitas vilas espalhadas pelos bairros, os montes de estrume e de lixo, as casas desprovidas de latrinas, os quintais sem esgotos, os cadáveres de animais em putrefação. Era uma cidade aporcalhada, no dizer do articulista de *A Imprensa*.

A luta antiepidêmica necessitava dos esforços políticos não apenas para mudar esse cenário social, mas também para elaborar uma educação sanitária, difundindo entre a população códigos higiênicos que, em médio prazo, tivessem um grande impacto na vida cotidiana. Mas faltava quase tudo na grande Campina, entregue à míngua, aos porcos e aos monumentos de lixo, irritando a tal ponto o médico Paulo Affonso que este chega a citar

as indiferenças e a falta de atino, para resolver tal situação, de Christiano Lauritzen, prefeito da cidade:

Cidade grande, muito habitada, ponto terminal da estrada de ferro, affluindo para alli, devido ao augmento do comércio, grande massa de pessoas de todas as partes, não possui Campina o mais insignificante serviço de saúde.

As casas sem latrinas, os quintaes sem esgoto, o açude sem sangradouro, servindo de receptáculos a todas as dejeções, as ruas sujas, os hotéis sem asseio, não poderia deixar de sofrer, mais dias menos dias, a invasão de uma doença aterrorizadora, como é a peste bubônica. (A IMPRENSA, 10 out. 1912, p. 1).

Depois de descrever vários traços urbanos de Campina, especialmente a sujeira do mercado público, Paulo Affonso conclui o seu artigo dizendo:

Estas linhas são um protesto de um parahybano que teme a invasão do mal em todo o estado. Como patriota fallo, esperando que os obcecados políticos de Campina não vejam, no que digo, desejo da queda do Sr. Lauritzen e conseqüente subida do sr. Afonso Campos, o que me é indiferente. (A IMPRENSA, 10 out. 1912, p. 1).

O jornal *A Imprensa*, em 1912, tornou público, de um lado, a incapacidade dos governos paraibanos no combate às endemias e epidemias, a falta de políticas públicas capazes de sanar e erradicar as doenças; e, de outro, o medo da população do Estado face à eminência da proliferação de doenças, especificamente a peste bubônica.

É apropriado mencionar uma fala atribuída ao Dr. Teixeira de Vasconcelos, que exprime a preocupação com o combate e a possível proliferação da peste bubônica na Paraíba. Em poucas, mas fortes palavras, ele disse que: “Será uma invasão mais bárbara talvez que a dos cangaceiros” (A IMPRENSA, 3 out. 1912, p. 2). O discurso sanitário do Dr. Teixeira de Vasconcelos está revestido de uma linguagem carregada de metáforas bélicas, compreendendo a peste como um inimigo a ser combatido, um mal a ser extirpado do seio da população. Como se estivesse num campo de batalha, lutando principalmente com a horda de cangaceiros, o médico paraibano lança mão de um vocabulário de guerra: o rato é invasor, é inimigo e agressor dos campinenses. É urgente um sistema de defesa, de isolamento das vítimas, com a finalidade de derrotar o cangaceiro rato que se infiltrou no território da “Rainha da Borborema”. Além disso, esse discurso representa o medo que se sentia com a aproximação da peste, medo equiparado às invasões e mortes provocadas pelos cangaceiros, pelos inimigos. Vale ressaltar, porém, que a capital era um dos lugares em que não se viam cangaceiros, embora houvesse ameaça de ataques. Portanto, a utilização da frase representa a preocupação da população para com a presença e ameaça da peste.

No entanto, indagamos: por que tanta preocupação com uma notícia que poderia ser evitada? A resposta está na incapacidade do Estado em gerir políticas públicas de higiene que prevenissem e erradicassem o perigo da peste. O temor e a preocupação tinham muita força na Paraíba, particularmente em Campina Grande, pois a cidade não possuía um serviço de higiene aparelhado que impedisse a saída da peste para outras localidades, inclusive a capital. O grande medo dos moradores da capital estava relacionado com o mais famoso e moderno meio de transporte do Estado: o trem. O perigo eminente residia em que os indesejáveis passageiros, os ratos, “comprassem” um bilhete de passagem na

classe econômica e partissem, nos comboios da Great Western, visitar o litoral:

Nem é bom pensar nisso! (...) Com o trânsito diário dos trens mixtos entre Campina e esta cidade, se a peste desenvolver-se, o governo há de tomar as mais enérgicas medidas para evitar o contágio (...) Para isso é preciso que os trens sofram uma poderosa desinfecção em Itabaiana, e que todos os passageiros que viajarem nesses trens, aqui chegando, fiquem sob a vigilância da repartição de hygiene. E estas medidas de profilaxia devem começar deste já, são urgentes! (A IMPRENSA, 3 out. 1912, p. 2).

O governo paraibano tentou tomar as providências cabíveis quando começaram os primeiros rumores e boatos sobre a peste em Campina Grande, no entanto, tais providências foram insuficientes, o que deu visibilidade: a) à incapacidade do Estado em resolver problemas mais sérios de saúde pública; b) à fragilidade dos serviços de higiene do Estado; e c) à falta de políticas de erradicação de doenças e moléstias que atacavam o corpo paraibano. Os preceitos de Hygia ainda não tinham ganhado visibilidade na cidade:

A bubônica já há quase dois meses que alli grassa, fazendo victimas e desafiando o poder municipal de Campina Grande a proceder, como lhe cumpre estrictamente, a um serviço de limpeza pública naquelas ruas, que sendo as de uma cidade das mais ricas do Estado, deviam ser, por isso mesmo, melhor cuidadas quanto aos preceitos da hygiene. (A IMPRENSA, 24 out. 1924, p. 1).

Não havia higiene em Campina Grande, foi a conclusão do referido jornal. O chamariz para o progresso era a higiene, esse personagem tão longe da Rainha da Borborema.

Conforme o jornal *A Imprensa*, o governo solicitou ajuda junto ao Rio de Janeiro, então capital do Brasil, para dizimar a peste antes que esta dizimasse os campinenses. Contudo, o governo do Rio enviou apenas 100 tubos de sêrum antipestoso e, destes, apenas 50 foram utilizados em Campina Grande para combater uma peste que ameaçava cerca de 10 mil habitantes em condições insalubres e em meio a depósito de algodão, conforme analisou Lenilde de Sá. Indiretamente, o governo passou a responsabilidade do combate à peste à população, alertando-a acerca de medidas higiênicas pessoais e coletivas, tentando coibir a proliferação da peste. A cidade conhecida regionalmente pelo desempenho econômico tinha agora os seus armazéns visitados, não por compradores, mas por roubadores, os terríveis ratos que desfilavam de porte tão garboso (mas que depois faleciam!) nos estabelecimentos comerciais que mereceram ser noticiados pelo Dr. Teixeira de Vasconcelos: “Apareceu grande quantidade de ratos mortos nos armazéns dos Srs. Zumba Monteiro, João Vieira e F. H. Vergara e na própria casa do Sr. Augusto de Brito Lyra – que foi a primeira vítima” (A IMPRENSA, 3 out. 1912, p. 2).

## Conclusão

Como um manual educativo, o jornal *A Imprensa* interpretou e divulgou Campina Grande como a cidade suja, moribunda, de porcos na rua, ratos nas casas, lixos em forma de monumentos (ou monumentos em forma de lixo!), açudes saturados pela infecção de dejetos. Chamou a atenção de médicos, moradores, políticos, homens e mulheres. Fez circular imagens de Campina Grande

para ricos e pobres, doentes e sãos. Imagens que desenhavam a cidade como um antro, local no qual a porcaria estava triunfando.

Esse bissemanário católico chamou a atenção constantemente para uma Rainha doente, maculada pelos roedores, infestada da onipresença e assustadora peste bubônica, esta cangaceira que ceifou vidas, bandida que levou para o céu criancinhas de peito e infelizes anciãos, atrevida que chegou na cidade e, sem pedir licença, começou a destruir o comércio de algodão, o consumo de produtos vindos de outras cidades, o compra-e-vende de mercadorias.

Ao mesmo tempo, esse jornal funcionou como um educador de sentidos, um divulgador da falta de saneamento no Brasil, mostrando a ausência do poder público em grande parte do território paraibano para impedir a ação das doenças que “pegam” e que matam. Mostrou o mercado público cheio de lixo, de carnes e peixes pobres, de nauseabundos feirantes que limpavam em seus andrajos o sangue que escorria das carnes ou a salmoura excedente das costelas secas, dos peixes salgados, dos toucinhos de porcos que adornavam os pobres quiosques da feira central. Neste lugar infecto, os feirantes disputavam espaço com os cães, gatos, ratos, porcos, moscas, mariposas. Ao fedor, some-se uma atmosfera de causar inveja a qualquer urubu!

No semanário *A Imprensa*, Campina parecia um grande hospital, o que indicava a presença das endemias e o abandono e/ou ausência da autoridade pública. Onde estava Christiano Lauritzen? Para onde foi o presidente João Machado? Doente e esquecida nesse grande hospital, a população parecia viver sob a mira constante da espada de Dâmocles. A Rainha, coitada, ainda não se livrara do perigo!

## Referências

AGRA, Giscard Farias. *A urbs doente medicada: a higiene na construção de Campina G(g)rande.1877-1935*. Campina Grande, 2006.

BURITI, Iranilson. Há Va(r)gas na escola: o discurso higienista e a limpeza da infância escolar nos anos 20 e 30. In: BURITI, Iranilson. *Cidade e região: múltiplos discursos*. João Pessoa: Idéia, 2005.

CÂMARA, Epaminondas. *Datas campinenses*. João Pessoa: Departamento de Publicidade, 1947.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1990.

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

FERREIRA, Luiz Otávio. *Uma interpretação higienista do Brasil: medicina e pensamento social no Império*. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/23-encontro-anual-da-anpocs/gt-21/gt10-15/4948-lferreira-uma-interpretacao/file>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FONTENELLE, J. P. Higiene e saúde pública. *Dicionário histórico, geográfico e etnográfico brasileiro*. v. I, Tomo I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-76). São Paulo: Martins Fontes, 1999

HOCHMAN, Gilberto. 'Logo ali, no final da avenida: Os sertões redefinidos pelo movimento sanitarista da Primeira República'. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, v. V, (suplemento), p. 217-235, jul. 1998.

JOANILHO, André Luiz. Michel Foucault e a pesquisa histórica: questões de método. In: DENIPOTT, Cláudio. *Leituras em História*. Curitiba: Quatro Ventos, 2003.

LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ/REVAN, 1998.

MADER, Maria Elisa N. *O vazio: o sertão no imaginário da colônia nos séculos XVI e XVII*. Dissertação (Mestrado em História)–Rio de Janeiro, PUC, 1995.

SÁ, Lenilde Duarte. *Parahyba: uma cidade entre miasmas e micróbios*. O Serviço de Higiene Pública, 1895 a 1918. Ribeirão Preto, 1999, 291 p. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

SANTOS, Luiz A. de Castro; LINA, Rodrigues de Faria (org.). *Série de Estudos em Saúde Coletiva*. Correspondências inéditas entre os escritórios brasileiro e norte-americano da Divisão Sanitária Internacional da Fundação Rockefeller, 1927-1932. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

Parte II  
**Tradições de  
Espiritualidade  
e Formação**

## “O remédio mata, a medicina deseduca”: Ellen G. White e as leituras sobre a prática médico-alopática (1865)

Débora da Silva Sousa – UFPB<sup>1</sup>  
Iranilson Buriti de Oliveira – UFCG<sup>2</sup>

A mãe que estava apenas com uma leve indisposição, e que poderia ter-se restaurado, mediante a abstinência de alimento por breve período, e uma cessação de trabalho (...), em vez disso mandou chamar o médico. E aquele que deveria estar preparado para dar judiciosamente uns poucos conselhos simples e certas restrições alimentares, (...), esse é, ou ignorante demais para isso fazer, ou está por demais ansioso por obter ganho.<sup>3</sup> Ele torna grave o caso, e administra os seus tóxicos que, se fosse ele o doente, não se arriscaria a tomar. A paciente piora, e são lhes ministradas drogas em maior abundância, até que a natureza seja vencida em seus esforços, e desiste da luta, e a mãe morre.

Ellen G. White<sup>4</sup>

[1]. Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. O presente texto é parte integrante da tese de doutoramento desta autora, de título *Com a pena educo, com o prelo torno-me autora: Ellen G. White e a pedagogia da medicina temperante (1827-1915)*, defendida em fevereiro de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Doutor Iranilson Buriti de Oliveira.

[2]. Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Campina Grande.

[3]. Mantivemos a escrita original do documento, inclusive a pontuação e a acentuação. Realizamos a mesma prática de análise com os demais impressos que empregamos como fontes históricas.

[4]. White (1986, p. 441).

Quem assina o texto que abre o presente artigo? É ele um médico diplomado, ou outro “sujeito” de nome, todavia, sem diplomação? Essas indagações são comuns quando analisamos a cultura escrita oitocentista que toma a saúde e a enfermidade do corpo como objetos de educação e medicalização. Pois que a medicina do período se legitimou como campo de saber/poder construindo lugares de transgressão para homens leigos e, sobretudo, mulheres sem formação que indicavam tratamentos por meio da oralidade, mas também pelos manuais de civilidade sem que as escritas fossem, necessariamente, embasadas nos saberes médico-científicos. Ainda assim, outros tantos autores continuaram a preceituar suas formas de ler e significar o corpo e suas diferentes condições patológicas, independentemente de serem portadores de diplomas ou não. Incluídas nessas travessias desviantes, encontra-se Ellen G. White e sua escrita, autora adventista<sup>5</sup> que rubrica o texto citado e torna-nos viável pensar como escritores e, posteriormente, como autores<sup>6</sup> que legitimaram suas múltiplas leituras sobre a medicina científica e suas terapias.

Nesse sentido, o texto instrucional que ora transcrevemos está inserido nas primeiras páginas do folheto *How to Live*,<sup>7</sup> pequeno manual pedagógico publicado em 1865, composto de vá-

[5]. O Movimento Adventista surgiu no norte dos Estados Unidos, em meados de 1830, a partir das pregações do senhor Guilherme Miller, que divulgava o retorno de Cristo no decorrer do ano de 1843. Assim, a crença no segundo advento acabou por nomear o movimento. No decorrer das décadas, quando a denominação foi institucionalizada, seus membros acrescentaram a nomenclatura “sétimo dia”, após Ellen Golden White ter vivenciado uma experiência mística acerca da observância do sábado como dia a ser guardado. A partir de 1860, a congregação foi batizada como Igreja Adventista do Sétimo Dia; e seus membros, conhecidos como adventistas.

[6]. Conforme o historiador cultural Roger Chartier (1999), autores não escrevem livros, autores são proprietários dos textos que elaboram. Desse modo, a prática de escrever antecede a prática de assinalar o texto, o processo criativo se inicia na escrita, passa pelas intervenções editoriais e culmina na impressão e circulação do texto assinado com autoria.

[7]. Principal documento histórico que empregamos para a elaboração desta escrita.

rias narrativas educativas que inauguram a autoria de Ellen G. White nos assuntos da saúde e da doença.<sup>8</sup> A adventista não nos esclarece a veracidade das narrativas, se fictícias ou baseadas em experiências cotidianas mas as aproximações que estas tessituras apresentam com as análises de uma historiografia que trata das práticas médicas oitocentistas corroboram ainda que estes sejam textos ficcionais, seus componentes narrativos mostram-se imbuídos das leituras e das práticas médicas que se estendem ao corpo doente e aos procedimentos deste campo de conhecimento mais comuns no exercício de curar.

A medicina generalista, inscrita em uma “ciência” que tratava do corpo em sua integralidade, preferia o leito do paciente para diagnosticar e as composições químicas para todas as afecções tratar.<sup>9</sup> Sendo esta última característica denominada de alopatia,<sup>10</sup> oferecia-se com autonomia técnica e profissional por proporcionar um serviço de saúde liberal que se submetia muito mais às determinações de seus pares médicos de que aos ditames legislativos e estatais.<sup>11</sup>

[8]. Ellen G. White nasceu em 27 de novembro de 1827 e faleceu em 16 de julho de 1915. Entre 1850-1915, elaborou diversos textos instrucionais, abordando diversos assuntos nos manuais educacionais que recebem sua assinatura: da educação acadêmica, escolar, familiar; na saúde corporal, física, mental, espiritual; na moral, nas relações sociais e na espiritualidade. Especificamente, sobre a temática saúde/enfermidades, a escrita de si produzida pela autora identifica que, no dia 23 de agosto de 1864, um artigo de trinta páginas, intitulado *Health* (Saúde), foi publicado nos volumes III e IV do livro *Spiritual Gifts* (Dons Espirituais) (WHITE, 1987). Os respectivos livros não chegaram, até o presente momento, aos leitores brasileiros por meio de suas respectivas traduções, o que, aliás, dificultou acessarmos o impresso. Todavia, apresenta-se traduzida a sua nova versão, quando, no ano de 1865, Ellen G. White ampliou o artigo e o publicou, novamente, no formato folheto, em uma série de seis folhetins denominados *How to Live* (Como Viver), os quais receberam o título, em português, *Doenças e suas Causas*. Consideramos o pequeno manual como inaugural porque seu conteúdo trata, exclusivamente, da temática do corpo na relação saúde/doença, assim como, pelos ajustes que o texto recebeu por parte da autora, tornando-o mais completo.

[9]. FAURE (2012).

[10]. A medicina considera a alopatia como prática terapêutica que emprega substâncias químicas para combater as doenças por intermédio de efeitos contrários aos sintomas apresentados.

[11]. Pereira-Neto (2001).

Por não se encontrar a medicina plenamente institucionalizada nos Estados Unidos, no período, o prático generalista que atendeu, supostamente, aquela mãe-paciente no relato citado, tinha sobre o seu corpo autoridade irrefutável para manipulá-lo, mesmo que isso tenha resultado em sua mortalidade, considerando as próprias fragilidades dos conhecimentos médicos oitocentistas e as péssimas condições de salubridade.<sup>12</sup> Ambas, aliás, justificam a morte da paciente, embora isso derivando, como neste caso em específico, de um procedimento que foi realizado pelo próprio esculápio. Se as convenções sociais e culturais não inibiam o poder desta “liberdade”, não se pode dizer o mesmo caso este sujeito de saber-poder se negasse a atender ao chamado de um moribundo, pois, sobre a sua personificação profissional, pesavam os valores “próximos ao altruísmo e ao sacerdócio”, e a “obrigação de estar ali”, no leito daquela paciente, era, para o médico sobretudo uma função “moral”.<sup>13</sup>

Pequenos enunciados do tipo aparentam circular comumente entre as pessoas daquele tempo, como a autora Ellen G. White, a saber, leituras que denunciavam a medicina generalista oitocentista como pouco curativa, pois frequentemente flagelava o corpo pelas dores que causava e, em muitos casos, matava, o que, com efeito, não se desarticulava de um ofício lido como “assassino”.<sup>14</sup> Porém, amparada pelas representações sociais construídas pela sacralização e pelo diploma: na situação narrada, o médico foi chamado, atendeu, prescreveu, medicou quimicamente, por vá-

---

[12]. Até a década de 1860, era pouco visível, no país, a organicidade às ações de saúde coletiva (NORONHA; UGÁ, 1995). Apesar de as grandes cidades nortistas serem urbanizadas, especialmente pelo cotidiano fabril, estas mesmas e os espaços interioranos careciam de políticas públicas que melhorassem a rede de esgotos, as sujidades ambientais, e desenvolvessem programas de medicina preventiva de educação higiênica e sanitária.

[13]. Pereira-Neto (2001).

[14]. White (1986, p. 442).

rias vezes, mas matou a paciente, e isto era aparentemente aceitável, porque a medicação química era o método legítimo e comum.

Provavelmente, a própria Ellen G. White, em momentos anteriores de sua vida, tenha experimentado os dissabores do tratamento alopático. As narrativas que ela fez de si relatam uma infância enferma e uma vida marcada por doenças que a afetaram e aos que com ela se relacionavam. É preciso, pois, lembrarmos que, embora o século XIX seja demarcado pelos avanços da ciência, os conhecimentos médicos e as terapias de cura eram limitados. Viver no oitocentos significava também conviver, constantemente, com as sensibilidades do adoecer e do morrer.

Assim, acreditamos que muitas dessas subjetividades corroboraram o interesse que Ellen G. White apresentou no decorrer da década de 1860 para receitar uma medicina paralela a “um ensino” sobre a saúde do corpo, “cujas bases não repousam em dados científicos”,<sup>15</sup> colocando em detrimento as gotas de remédios, para terapias instrutivas que se pautavam na educação dos sentidos como maneiras de curar e promover a saúde do corpo, a saber: a Reforma da Saúde, a pedagogia temperante.<sup>16</sup> Esta área de conhecimento, denominada ora de alternativa e popular, ora marginal e paralela, pode ser compreendida como um tipo de medicina, uma vez que ela se propõe a tratar e a curar o corpo, porém a partir de métodos que são legitimados de outras maneiras, porque não se constroem, para este contexto, nos âmbitos formadores da medicina erudita, como as faculdades de Medicina e mesmo os

---

[15]. Laplantine e Robeyron (1989, p. 9).

[16]. A Reforma Pró-Saúde pauta-se em uma medicina preventiva temperante, isto é, no comedimento das ações cotidianas, na forma de trabalhar, de comer, na inclusão da água e da higiene como procedimentos práticos de cura e prevenção de doenças. Tais práticas defendidas por Ellen G. White consistiam em um ritual que tornava o corpo purificado e apto para proclamar a mensagem do segundo advento. Porquanto, uma cartografia doente e imunda não se apresentava digna de prenciar e muito menos instruir sobre as “santas verdades” bíblicas (WHITE, 1987, p. 279).



espaços hospitalares instituições que, além disso, já existiam de uma forma um tanto mais regular nos Estados Unidos, no contexto em estudo.<sup>17</sup>

Em contrapartida, eram inexistentes as normas que regulamentavam, de forma padronizada, o funcionamento das instituições médicas de cura. Cada hospital tinha suas próprias características, as suas estruturas organizacionais, o seu público-paciente, os seus métodos e as suas terapias.<sup>18</sup> Na ausência de uma regulamentação padrão para o ofício da medicina, sujeitos de diferentes lugares sociais encontravam brechas para medicar de forma alternativa, inventando diferentes artes de curar o corpo, a exemplo de Ellen G. White e seus iniciais escritos sobre a saúde.

Nesta pesquisa em particular, Ellen G. White se apegou a “certos movimentos espirituais de vocação”<sup>19</sup> para legitimar os seus fundamentos da saúde perante os adventistas do sétimo dia.<sup>20</sup> Leitores os quais, naquele momento, ela desejava que internalizassem a sua proposta de terapia para que, desse modo, ela e a sua escrita, e não o médico e a sua receita, se tornassem uma “marca” que normatizasse e singularizasse as práticas cotidianas dos observadores do segundo advento, através da prescrição de sua escrita.

Pelo menos em tese, como foram construídos, historicamente, nos enunciados médicos eruditos, os dois mundos, “o da ciên-

---

[17]. Desde meados do século XVIII, estabeleceu-se no país uma rede hospitalar mantida por comunidades de caridade laica. “Um século depois, ganharam importância os hospitais mantidos por instituições religiosas ou étnicas mediante contribuições voluntárias, e os destinados à atenção de grupos específicos, como os materno-infantis” (NORONHA; UGÁ, 1995, p. 178).

[18]. Noronha e Ugá (1995).

[19]. Laplantine e Robeyron (1989, p. 14).

[20]. Nos manuais pedagógicos de sua autoria, Ellen G. White esclarece para o leitor que todos os temas e instruções tratados nos seus impressos provinham de seu “dom de profecia”, concedido por Deus através de sonhos e visões. Michel de Certeau (2016, p. 192-193) compreende tais práticas como experiências místicas de uma “semicegueira do sujeito” que “cria o vazio em que ressoa a palavra do outro”.

cia ortodoxa e o das medicinas paralelas”,<sup>21</sup> eram compreendidos como estranhos uns aos outros, cujas existências se pautavam na alteridade e nas relações de poder. Visando ao monopólio no mercado de cura, já concorrido entre os práticos generalistas, a medicina alopática em seus discursos buscava associar estes “outros” ao charlatanismo; e a falsidade de seus métodos, a uma credulidade duvidosa.<sup>22</sup> Em contrapeso, os praticantes e divulgadores dessa medicina popular, sem um diploma para legitimá-los, denunciavam os exageros da medicina oficial qualificada por estes “marginais da saúde” como “dura”, violenta e pesada, pelo uso compulsivo de drogas e dosagens químicas.<sup>23</sup>

A lição que abriu este tópico pautou-se, justamente, nas práticas empregadas pelos praticantes dessa medicina alternativa, para construírem um lugar no interior da sociedade e de seus serviços de cura, o que os práticos diplomados insistiam em desqualificar. Nesse sentido, Ellen G. White, possivelmente, apegou-se às concepções mais comuns, sobretudo as depreciativas que circulavam acerca dos generalistas alopáticos: a ausência de sensibilidade com a dor da mãe-paciente, o aparente despreparo do médico e seus métodos droguistas e a preocupação do prático diplomado em simplesmente ganhar o seu pecúlio por mais uma consulta.

De fato, o médico generalista tinha legitimidade para medicar e até ignorar as dúvidas de seus pacientes, não sendo mero exagero Ellen G. White denunciar que os médicos ministravam drogas e os pacientes as consumiam sem quaisquer questionamentos: “Uma cega confiança, e engolem qualquer coisa que o médico queira dar-lhes”.<sup>24</sup> Por outro lado, construiu-se uma cul-

---

[21]. LAPLANTINE; ROBEYRON, 1989, p. 83.

[22]. Pereira-Neto (2001).

[23]. Laplantine e Robeyron (1989).

[24]. White (1986, p. 441).

tura que fez desta medicina, em específico, até a penúltima década do século XIX, o principal guia de leitura do corpo e da doença, ainda que seus resultados fossem pouco eficazes. Doença que, vale salientar, era compreendida bem mais como fisiológica e por certo humoral desestabilizado (do sangue, da bílis, da fleuma, da bílis negra e da atrábilis), como diagnosticava a releitura oitocentista da doença nos ensinamentos hipocráticos.<sup>25</sup>

Não obstante essas concepções médicas tenham predominado nesse contexto, seria errôneo esgotarmos o cenário médico do oitocentos a partir, unicamente, desses métodos e procedimentos para tornar compreensível a escrita de Ellen G. White. Apesar de seu texto agora exposto apresentar uma grafia que pressupõe ao leitor o combate inerente a certas práticas médicas eruditas, a própria elaboração de uma medicina alternativa não se dá na prática por “zonas limítrofes” que delimitam os espaços, as fronteiras em que os saberes “acadêmicos” e estes ditos vulgares sejam opostos e não possam dialogar.

As palavras presentes na escrita whiteana, sugerem, igualmente, aproximações para com diferentes formas de ser médico diplomado, que, em muitos aspectos, distanciavam-se da medicina medicamentosa, em proveito de outros métodos bem mais preventivos e instrucionais. Obviamente que, no decorrer do folheto, Ellen G. White não aponta claramente essas influências, assim como nega a leitura de livros sobre saúde numa dada época e rebate qualquer diálogo com a medicina higienista, quando afirma:<sup>26</sup> “É importantíssimo que seja compreendido o organismo

[25]. Faure (2012).

[26]. Em 1867, a revista adventista *Review and Herald* realizou uma entrevista com a autora, objetivando esclarecer os leitores da denominação sobre quando e como Ellen G. White recebeu os devidos conhecimentos sobre o assunto da temperança. Na matéria publicada, em 8 de Outubro de 1867, White afirma que recebeu a visão da reforma da saúde, em 6 de Junho de 1863, sem que, antes disso, tenha conhecido a literatura médica que aborda o tema, enfatizando, assim, a legitimação de suas práticas místicas. Segue o respectivo trecho da

humano, e então os homens e mulheres inteligentes podem ser o seu próprio médico”.<sup>27</sup>

Nessa instrução, presente no mesmo folheto, a autora se desvela por uma medicina preventiva, educativa e higienista, com prescrições que se assemelham aos enunciados dos médicos reformadores oitocentistas estadunidenses.<sup>28</sup> A identidade deste grupo em crescente ascensão nos Estados Unidos estava impregnada pelo cunho “normatizador de hábitos e costumes”<sup>29</sup> prescrito pela medicina higienista europeia. Neste intercurso de apropriações, os médicos estadunidenses higienistas e também reformistas defendiam a saúde e a educação como dispositivos fundamentais para o combate de doenças e da mortalidade.

No interior das práticas médicas realizadas por este perfil, a instrução tomava o lugar da medicação química, posto que a anormalidade corporal doentia fosse produto da desarmonia, do desarranjo, por excesso ou falta,<sup>30</sup> decorrente de ações do próprio

---

entrevista: “Pergunta sobre a visão:—Recebeu suas visões sobre a reforma pró-saúde antes de visitar o Instituto de Saúde em Dansville, New York [famoso sanatório que empregava práticas temperantes como terapias], ou antes, de ter lido outras obras sobre o assunto? Resposta: Foi na casa do irmão A. Hilliard, em Otsego, Michigan, a 6 de Junho de 1863, que o grande assunto da Reforma Pró-Saúde me foi apresentado em visão. Não visitei Dansville até Agosto de 1864, catorze meses depois que tive a visão. Não li nenhuma obra sobre saúde até que escrevi a *Spirituals Gifts* (“Dons Espirituais”), volumes 3 e 4, *Appeal to Mothers* (“Apelo as Mães”) e delinerei a maior parte de meus artigos nos seis números de *How to Live*” (WHITE, E., 1987, p. 276, grifos da autora).

[27]. WHITE, E., 1986, p. 443.

[28]. O movimento reformador da saúde e seu debate dito, escrito e impresso eram mais comuns do que parece, sendo inclusive a terminologia “reforma pró-saúde” empregada pela pena de Ellen G. White, comumente utilizada por outros que se inscreviam como reformadores da saúde. Conforme Knight (2015), os princípios e as terapias da reforma da saúde que se apresentam comuns na obra de White, assim como nos impressos de outros reformadores, podem ser resumidos nos seguintes aspectos: a) digestão de alimentos saudáveis e pouco gordurosos; b) alimentos com baixo teor de carboidratos; c) dieta vegetariana; d) proibição de estimulantes, como chá, café, tabaco e as bebidas alcoólicas; e) consumo de água sem restrição; f) não comer em excesso; g) abster-se de tomar remédio; h) dormir bem; i) evitar roupas apertadas; j) tomar banhos diários; l) exercitar-se ao ar livre; m) viver em ambientes limpos, ventilados e salubres.

[29]. PEREIRA-NETO, 2001, p. 50.

[30]. Laplantine (2010).

doente consigo mesmo e das maneiras como ele se relacionava com os espaços que frequentava. Educar, todavia, nos detalhes da vida fez o especialista da higiene, discursivamente, se portar como a verdadeira ordem médica que normatizava a família, adentrando o seu lar, corrigindo os seus modos e seus hábitos errados para erradicar a doença.<sup>31</sup>

Ainda que White persista em negar o diálogo com este pressuposto médico, a educação pela temperança proposta por ela, inicialmente em quatro pequenas “historinhas” contidas em *How to Live* e que se passam, uma vez mais, no seio familiar, parte da mesma proposição: instruir os adventistas a dispensarem o médico alopático e deseducador e utilizarem os guias whiteanos como verdadeiros remédios para a saúde do corpo e da alma. Conforme a autora, “a família humana, por seus maus hábitos, trouxe sobre si doenças de várias formas”,<sup>32</sup> contudo, a sua pena chegava para reeducá-la e, porquanto, para curá-la. Dedicemo-nos, então, a duas dessas breves “historinhas”, que, pelo caráter instrucional apresentado, chamamos de lições.

### **A lição da *Nux vomica***

A alcova é escura e úmida, diz a pena de Ellen G. White. Ao entrar neste local, um médico higienista perceberia o porquê desta observância nas páginas assinaladas por esta autora, pois as suas portas e janelas estão cerradas; das brechas, pouco se vê o sol, pouco se sente o vento. Os que dormem e se deleitam nela emanam suores pelos lençóis e demais partes do leito e expelem outras tantas sujidades dos seus corpos. Todavia, as suas sen-

---

[31]. Costa (1999).

[32]. White (1986, p. 441).

sibilidades, há tempos adaptadas à sombra negra e aos cheiros de mofo e da sujeira, não os permitem atentar aos odores e aos efeitos enfermos que estes inebriantes perfumes provocam em sua natureza orgânica e persistem: nada de luz, nada de ar! E assim, muitos nascem e poucos nela vivem, ponderando que esta configuração nada asseada, se não mata, acelera a morte do moribundo doente, que, por esta condição, deseja no leito descansar.

Na narrativa em que iremos nos debruçar neste tópico, o dormitório apresenta-se representado por um edifício pequeno, escuso, porém pedagógico e didático, que permite à educadora Ellen G. White realizar um ditado com sua pena de giz, que, gramaticalmente posto em texto, avalia e corrige hábitos errados, ao passo que os apaga e, no lugar, ensina comportamentos corretos e apropriados. Os seus alunos são os coadjuvantes desta narrativa, um doente, os familiares e um médico, bem como os leitores adventistas, os quais, posteriormente, se depararão com este guia propriamente elaborado para pedagogizar o pensar, o sentir e o agir das receptoras anatomias.

Assim, o manual educativo que introduz uma etiqueta para os cuidados temperantes de si,<sup>33</sup> a partir das práticas de adoecer e de se tratar na cama do quarto, torna-se um folheto convidativo e educativo para o leitor adventista. Seus atributos facilitam a compreensão do texto porque este espaço e as práticas nele vividas, quando se tornaram narrativas, não são estranhas, mas compartilhadas e convidadas pelos estadunidenses adventistas. E, desse modo, investiu a sua autora de uma composição narrativa que fez dela própria, referimo-nos a Ellen G. White e a sua “pedagogia temperante”, o protagonista eloquente, pois, segundo ela, “foram me apresentados vários casos ilustrativos deste impor-

---

[33]. Oliveira (2011).

tante assunto”.<sup>34</sup> White parece ver, misticamente, diferentes leitões em distintas situações de doença e seus respectivos cuidados, desvelados no cenário do quarto, semelhantemente aos médicos higienistas, que pegavam os membros de uma família pelas mãos para normatizar os seus atos, mostrar a cura e os benefícios de seus cuidados quando internalizados e, doravante, mostrar a necessidade dos pacientes de sempre revisitarem as suas instruções para terem saúde.<sup>35</sup>

Pela pena “profética” de Ellen G. White, o leitor é levado a um quarto com as características físicas de um leito em nada aseado. Neste, em uma cama, “encontra-se uma senhora, com cerca de trinta anos”.<sup>36</sup> Por ser a visão, às vezes, um tanto turva, os olhos whiteanos aparentam ver na presença desta doente um médico que, conforme a sua audição, diz sobre a paciente: “Seu sistema nervoso estava em perigo, seu sangue impuro, fluindo lentamente, e o estômago estava frio e inativo”.<sup>37</sup> Ao descrever o quadro clínico, o médico decidiu medicá-la, tratando a substância de um pó contido em um pequeno vidrinho, cujo rótulo identificava *Nux vomica*. Como se esta cena se passasse em um espaço de experiência real, ela afirmou ter vigiado clinicamente, como diria Foucault,<sup>38</sup> a evidência do efeito deste medicamento sobre a paciente, que, pouco depois, parecia melhor.

Apesar de *Nux vomica* ser, na contemporaneidade, uma substância relacionada à homeopatia, mais um campo inserido nas práticas médicas alternativas, esta articulação no contexto não parece em nada se realizar. Os enunciados dos médicos eruditos

evidenciavam claramente que estes e suas práticas curativas se desassociavam dos charlatanismos do indesejável e concorrente serviço de cura fornecido pelos naturais remédios da homeopatia, dialogando os práticos generalistas com, no máximo, os boticários,<sup>39</sup> por estes manusearem, fornecerem e fabricarem aquele tipo de química.<sup>40</sup>

Nesse sentido, o uso da *Nux vomica*, no período, dava-se para a restauração do funcionamento correto das funções humorais, conforme descritas por Hipócrates, a partir da lógica de que o componente químico provocava a intensidade da dor para assim restaurar a saúde. Procedimento, aliás, muito comum entre os práticos alopáticos, já que, segundo Corbin,<sup>41</sup> “a dor, se necessário, entra nessa terapêutica, pois ela permite despertar a energia” e “transformar uma dor crônica em uma dor aguda, geradora de uma crise”, compreendida, portanto, no contexto, como uma poderosa técnica que leva “à cura”.

O melhoramento da paciente foi apenas aparente. Ellen G. White procura descrever, detalhadamente, os efeitos daquele medicamento para o seu leitor: “queixava-se de calafrios”, a doente e, se contrariada, “ela ficava nervosa e perturbada”.<sup>42</sup> A irritação deveu-se porque, quando um familiar tentou abrir a porta do quarto escuro e insalubre para a entrada de ar corrente, a paciente sentiu frio e ficou visivelmente irritada. Na mesma visão, na sequência do acontecimento narrado, um personagem denominado pela autora de “cavalheiro inteligente” foi incluso no cenário, compor-

[34]. White (1986, p. 443).

[35]. Costa (1999).

[36]. White (1986, p. 445).

[37]. White (1986, p. 445).

[38]. Foucault (2011).

[39]. Os boticários, como eram denominados os farmacêuticos entre os séculos XIX e início do XX, se portavam nos enunciados dos médicos eruditos como aliados por lhes fornecerem as medicações alopáticas. Em contrapartida, espíritas, curandeiros e homeopatas eram vistos como concorrentes e, por isso, eram desacreditados pela medicina acadêmica em suas respectivas imagens.

[40]. Pereira-Neto (2001).

[41]. Corbin (2012, p. 332).

[42]. White (1986, p. 446).

tando-se como um observador ocular que, visivelmente, estava acompanhando exteriormente o caso.

Portanto, como um verdadeiro médico, porém de um lugar celestial, ensinou detalhadamente a Ellen G. White os malefícios do consumo do aludido medicamento. E com estes dizeres, ele a instruiu: “Este é o resultado da *nux vomica*. Faz-se sentir especialmente sobre os nervos e afeta todo o sistema nervoso [...] Mas, uma vez gasta a força dessa droga, haverá arrepios de frio e prostração”. E ele continua explicando: “Justamente na proporção que ela excita e aviva, serão os resultados debilitantes e entorpecentes que se seguirão”.<sup>43</sup>

O leitor desta literatura do bom-tom da saúde, a partir de uma escrita que refuta as práticas médicas alopáticas, se depara com um personagem cuja presença era garantida nos primeiros manuais setecentistas de civilidade. Como reitera Elias,<sup>44</sup> trata-se da personificação de um anjo ou de outras entidades sobrenaturais como autores de bons conselhos, os quais se mostravam divinamente sábios e, porquanto, tinham as suas instruções como irrefutáveis. Eram empregados, ainda, como dispositivo disciplinador para condicionar o leitor a efetivar a prática dos pressupostos ensinados, na medida em que, nesses escritos educativos, desenhava-se uma narrativa em que todos eram vigiados pela presença onipresente dessas invisíveis entidades.

Contudo, nesse manual pedagógico escrito por White, este personagem se posiciona em outra modalidade. A sua função é demonstrar que Ellen G. White foi ensinada acerca de assuntos “puramente” eruditos a partir de suas experiências místicas e sobrenaturais. Diferentemente de outras situações semelhantes,

---

[43]. White (1986, p. 447).

[44]. Elias (1993).

a escrita whiteana sugere, aqui, o seu interesse em enfatizar os métodos pelos quais ela aprendeu as terminologias científicas empregadas para explicar o funcionamento do organismo humano, suas deficiências mais comuns, os diagnósticos e, até mesmo, as práticas médicas e curativas por ela refutadas. Não foi a literatura médica, mas uma entidade “cristianizada” que a ensinou, pelo menos neste momento, os seus conhecimentos sobre a temperança e a saúde em detrimento dos saberes e práticas médicos científicas.

Nisto, compreendemos mudanças na estética e no conteúdo de sua escrita. Os textos de Ellen G. White parecem ser produzidos por ela para se aproximarem da linguagem técnica empregada pelos médicos eruditos, cuja representação se personifica no cavaleiro que a instrui sobre os efeitos da *nux vomica* no corpo, especialmente, sobre as suas implicações em relação ao sistema nervoso. No entanto, o desenvolvimento de conhecimentos médicos sobre o funcionamento do sistema nervoso e suas relações com respostas sensoriais antecede a escrita “profética” whiteana. Desde meados do século XVIII, já se sabia que a “sensibilidade esteve, então, no centro das funções que governam a vida”, que se define por um “regime permanente de estímulos e respostas, cujas instâncias sensoriais são os captadores e cujo sistema nervoso é a rede de transmissão e de efetivação”.<sup>45</sup>

Com efeito, “uma guerra de saberes era visível”.<sup>46</sup> A pena de Ellen G. White tornou a escrever, em uma linguagem médica e clínica, sobre os efeitos nocivos da medicação do prático alopata: da doença e da medicação, a paciente já não anda mais, da cama apenas sai se amparada por alguém, todos os seus nervos estão paralisados, a tosse apresenta-se recorrente e respira com difi-

---

[45]. Corbin (2012, p. 332).

[46]. Oliveira (2011, p. 66).

culdades, e este foi seu estado doentio até sucumbir ao último suspiro. Tem esta morte um mentor? Conforme a narrativa, há três: o médico, o remédio preceituado e a ausência de um quarto ventilado e arejado, por ignorância, especialmente, do esculápio. A prescrição desta terapêutica, se não a teria curado, por carecer de outras práticas que complementassem a pedagogia da temperança, como a educação dietética e a limpeza das roupas de cama e dos espaços, a teria, pelo menos, ajudado a resistir aos efeitos das dosagens da droga. A luz solar e os ares refrescantes descongestionariam os pulmões e melhorariam a circulação sanguínea.

Finalizando a lição *nux vomica*, o cavalheiro tomou a palavra uma vez mais e alertou Ellen G. White de que a saúde recuperada com o medicamento experimentado por alguns pacientes, possivelmente desse contexto, foi justificada considerando a particularidade do organismo de cada doente medicado. Quiçá, em suas práticas de escrever a visão para externá-la no papel, Ellen G. White ponderou que os seus leitores poderiam questionar a sua narrativa acerca destes outros resultados oferecidos quando do uso da referida substância, que, muito provavelmente, não era incomum entre aqueles que se utilizavam das prescrições médicas domiciliares. Nesse sentido, a autora, visando instaurar uma ordem de decifração e apropriação<sup>47</sup> dos seus discursos educativos, para efetivar naquele que lê o texto o objetivo que ela prescreve para a lição, ela elaborou uma síntese das considerações finais do “conselheiro” sobre os usos da *nux vomica*, de modo a erradicar qualquer rastro de dúvidas acerca dos malefícios desta prática alopática em específico:

Seus efeitos sempre tendem para a morte. O estado em que se encontra o organismo, na ocasião

em que esses venenos são nele introduzidos, determina a vida do paciente. A **nux vomica** pode aleijar, causar paralisia, destruir para sempre a saúde, mas jamais cura.<sup>48</sup>

## A lição do ópio

Mais um caso ilustrativo é narrado por Ellen G. White. E assim como na lição anterior, a alcova como cenário da doença pertencia, novamente, a uma enferma do gênero feminino. Por que não “o paciente”, mas sempre “a paciente”? Talvez, para a escrita dos guias de boa conduta, não fosse de bom-tom a pena feminina, ainda que agindo por pressupostos educativos, desvelar publicamente o quarto do masculino, espaço que se apresentava impregnado por seus pudores e por sua sexualidade, mas também pela sua força e virilidade, aspectos biológicos e culturalmente construídos, os quais resguardavam o seu “sexo” da doença e do abatimento de seu corpo no leito de um dormitório.

Por outro lado, os elevados índices de mortalidade entre as parturientes, ou mesmo em mulheres que vinham a óbito poucos dias após “darem à luz”, em decorrência das fragilidades nas artes de parir, contribuíram para a constituição dessas leituras e representações acerca do corpo feminino e que associavam esta fisiologia a uma natural fragilidade que, por mais ínfimo que fosse o seu estado de adoecimento, tinha como reservado para o seu corpo o médico no leito do quarto. Assim, o que se via, segundo White, eram “mulheres pálidas, doentias, esgotadas, alquebradas, deprimidas, desanimadas”<sup>49</sup> pela sobrecarregada rotina doméstica e familiar.

[48]. White (1986, p. 449, grifo da autora).

[49]. White (1986, p. 425).

[47]. Chartier (1998).

E, neste segundo caso narrativo, não poderia ser a escrita whiteana discrepante dessas leituras e percepções referentes ao corpo feminino, sendo uma vez mais apresentada como doente uma senhora em estado demasiado de dores, cujos familiares chamaram com pressa um médico para se prostrar ao lado de seu leito no quarto. Do procedimento médico visto, Ellen G. White relatou: “Dando-lhe um remédio tirado de um vidro com o rótulo: ópio”. E depois disto, a doente “falou de modo a causar estranheza, mas afinal aquietou-se e adormeceu”.<sup>50</sup> O ópio era usado comumente como calmante,<sup>51</sup> “sob forma de soluções líquidas, cuja mais conhecida é o láudano de Sydenham”,<sup>52</sup> ministrada, possivelmente, nessa forma acossa, e diluída em demasia, como esclareceu Ellen G. White, referindo-se à posologia da medicação. Sobre os seus efeitos, disse ela: “Ela despertara do sono. (...) A mente estava confusa. Estava impaciente e irritada, criticando aos seus melhores amigos e imaginando que não procuravam aliviar-lhes os sofrimentos. Tornou-se frenética”.<sup>53</sup>

Com a sintomatologia alucinada apresentada pela paciente após a ingestão do ópio, Ellen G. White desenha a passagem do quadro clínico simplório de uma mulher acometida simplesmente por um incômodo, que era uma dor, ao agravamento de sua situação para um quadro típico de uma doença que a medicina da época classificava como uma moléstia própria do sexo feminino. Referimo-nos, aqui, à comumente crise nervosa denominada pelos generalistas de “histeria”.

---

[50]. White (1986, p. 445).

[51]. Conforme Faure (2012), o ópio, uma droga viciosa importada do Oriente, era empregada como medicamento calmante desde o século XVIII, tornando-se o seu uso habitual a partir de 1817, com o princípio ativo e isolado derivado desta substância conhecido como morfina.

[52]. Neste preparado comumente utilizado nas Américas, até o século XX, para amenizar dores, tinha em sua composição o ópio, o vinho de cereja, o açafrão, o cravo e a canela (FAURE, 2012, p. 29).

[53]. White (1986, p. 447).

Conforme Verena,<sup>54</sup> a medicina da época concebia a enfermidade como a instabilidade da organização nervosa feminina, consistindo o quadro clínico da histeria de delírios, gestos confusos e comportamentos agressivos. Sintomas “imaginados” pela medicina como intrínseco à natureza da mulher, pois estes comportamentos eram identificados como próprios do cerne do feminino. O “conselheiro inteligente”, inclusive, corrobora o seu quadro histórico quando afirma que, além de agressiva, a doente ficou “muito tagarela e alegre”, e pouco depois, “sonolenta e apatetada”,<sup>55</sup> informando que o cérebro da mulher estava de acordo com os danos da histeria: instável, nervoso e insensível ao ouvir, ao ver e ao beber. Seu corpo era descontrolado, seus gritos altos, sem nenhuma possibilidade de ser curada a paciente nas condições nervosas apresentadas.

A aludida conclusão aprendida por Ellen G. White já era bastante debatida pelos médicos no século XIX. Muitos viam, inclusive, com desconfiança, os usos abusivos de alguns práticos na utilização do ópio e as suas formas de diluição para o consumo medicamentoso, em decorrência de a literatura médica registrar seus danos severos, nocivos e irreversíveis ao estado nervoso e cerebral, ocorrendo até mesmo a articulação da substância química ao aparecimento de doenças psicóticas, como a conhecida histeria, mas também casos de óbitos.<sup>56</sup> Na escrita de Ellen G. White, porquanto, esta última patologia e outras que se relacionavam ao sistema nervoso necessitavam para o seu desenvolvimento de uma “faísca”, que poderia ser uma raiva, um desapontamento e, no caso em específico, o consumo de um medicamento ou droga inebriante, pois, como Ellen G. White aprendeu misticamente, ou

---

[54]. Verena (2008).

[55]. White (1986, p. 447).

[56]. Faure (2012).

quem sabe lendo páginas médicas tipografadas, “as drogas dadas para entorpecer, sejam quais forem, põem em perigo o sistema nervoso”.<sup>57</sup>

Essa afirmativa corresponde, em nossa leitura, a mais uma estratégia discursiva igualmente empregada pela autora não somente para erradicar das práticas de curar os médicos e seus medicamentos, mas também como outro meio por ela engendrado para consolidar a sua pena, e com isso, a sua autoria e seus ensinamentos, a partir da educação da boca nas usuais práticas culturais de degustar o álcool, o chá e o café, o fumo e o tabaco, inserindo-os no mesmo grupo das substâncias medicamentosas que inebriavam e confundiam a mente.

Nesta narrativa em específico, não fica claro para o leitor adventista se a senhora da narrativa teria morrido. Sabe-se apenas que seu quadro clínico ficou histérico. Todavia, a lacuna deste desfecho narrativo decerto implica a intencionalidade apresentada por Ellen G. White em elaborar um conhecimento prévio acerca dos danos apresentados pelas substâncias inebriantes químicas ou mesmo naturais, sejam elas empregadas ou não para fins terapêuticos, no intuito de justificar, em especial, as suas interdições concernentes às bebidas estimulantes e ao tabaco e, assim, efetivar a educação do pensar para se chegar à modelação do paladar.

Com esse breve conhecimento, o referido leitor se encontraria apto para se lançar nas outras páginas do folheto e compreender os benefícios da pedagogia temperante no que concerne a evitar os usos, primeiramente das bebidas estimulantes, como o chá e café, e, acrescenta ela, a cerveja. Mas por que, na leitura whiteana, esses fluidos aparecem comparativamente nocivos, como os medicamentos? Ellen G. White compartilhava da leitura higienista de que o consumo de certas substâncias causava algum tipo de

[57]. White (1987, p. 448).

vício, desenvolvendo apetites não naturais. Segundo ela, “o organismo fica febril, o aparelho digestivo é prejudicado, as faculdades mentais são obscurecidas, ao passo que as paixões inferiores são excitadas e predominam sobre as outras mais nobres”.<sup>58</sup>

Fica-nos evidente que algumas doenças fisiológicas eram promovidas quando se bebia esses fluidos. A febre e os problemas digestivos parecem intimamente relacionais com tais consumos. Mas a escrita de White escorre por doenças morais que se relacionam a essas bebidas e que se tornaram, discursivamente, mais polêmicas porque eram compreendidas pela medicina higienista do contexto como causadoras de danos coletivos, ou, em outros termos, degenerações sociais e morais. O exemplo da inserção de comportamentos pervertidos e excitantes, como o excesso da sexualidade e da masturbação, ia de encontro ao padrão cultural e às normas de moralidade. De acordo com Costa,<sup>59</sup> interditar estas práticas e os elementos líquidos que as incitavam, neste caso, as sugeridas bebidas, significava a promoção de uma sociedade mais ordeira, um pouco menos desprovida de doenças e enfermidades fisiológicas e morais relacionadas à sexualidade, como a proliferação de crianças sífilíticas, com anomalias físicas e cognitivas, e outros sujeitos agentes de desordem e iniquidades sociais, como criminosos, maníacos e prostitutas.

Apropriando-se, assim, do discurso médico-higienista, Ellen G. White aplicou o mesmo tratamento repugnante à erva, ao fumo e à cerveja. Em sua escrita, “um vício chamava o outro”, e suas misturas venenosas, além de destruírem a saúde orgânica do corpo, produziam um “apetite pervertido”, que “reclama a bebida mais forte, que exerce a mais obscurecedora influência sobre o cérebro”. Oferecem-se “assim a todo excesso, até que o apetite toma

[58]. White (1986, p. 421).

[59]. Costa (1999).



inteiro controle sobre as faculdades de raciocínio; e o homem, formado à imagem de seu criador, rebaixa-se a nível inferior ao dos animais”.<sup>60</sup> Conforme Dávila,<sup>61</sup> a categoria de degeneração se aplicava a uma “psiquiatria do caráter”, uma ciência da conduta empregada para identificar grupos, coletividades e nacionalidades desviantes e anormais. Tornou-se, por isso, um importante medidor para diagnosticar uma sociedade como doente, atrasada e incivilizada e, assim, necessitada de políticas educativas e interventivas para moldar e educar os hábitos de seus membros. A partir desta definição, o conceito poderia ser justaposto para diferentes finalidades, incluindo-se em uma pedagogia temperante que, em um primeiro momento, foi elaborada e destinada para uma específica comunidade. Como um termo bastante em voga para a contemporaneidade ora estudada, Ellen G. White empregou-o para diagnosticar as condutas errôneas que os adventistas praticavam e que não condiziam com os pressupostos de certa religiosidade cristianizada, aludindo-se ela, neste momento do folheto, ao consumo das substâncias entontecedoras.

A degeneração, dessa forma, quando inserida pela autora na doutrina adventista, se articula ao pecado como comportamento transgressor e condenado, que provoca a doença e a enfermidade. Como o corpo doente desagrada a Deus, por comprometer a relação que a alma mantém com esta divindade e por também ser a condição saudável do corpo um dos pressupostos para a salvação metafísica do indivíduo, por significar a sua obediência à divindade,<sup>62</sup> a purificação do corpo para a sua devida preparação para o segundo advento de Cristo, como pregava Ellen G. White e ensinava a sua pena aos demais adventistas, parte, igualmente,

---

[60]. White (1986, p. 420).

[61]. Dávila (2006).

[62]. Fróes (2014).

desta observância, que interdita, por meio sobretudo do Antigo Testamento,<sup>63</sup> a ingestão de “venenos” que provoquem comportamentos excêntricos.

Ponderamos ainda que, no interior desta pedagogia temperante proclamada por White, tem-se um discurso que também se atrelava ao mérito de modernidade, o qual os estadunidenses, assim como outras nacionalidades, almejavam na época conquistar: uma modernidade pautada nos parâmetros da saúde medidos pela medicina e pela ciência, um tanto aquém de se alcançar. Ellen G. White, vivenciando este contexto, tomou também para si a posição de remediar, pelo menos no nível da instrução, a conduta dos adventistas a uma brancura europeizada e moderna, que se preconizava pela virtude da saúde. Referimo-nos aos adventistas etnicamente brancos, pois eram estes os componentes que predominavam como os membros da denominação protestante, faltando-lhes, para se diferirem dos negros, somente, a encarnação de uma brancura no sentido “das virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade”. Atributos possíveis pela educação através do governo de si e dos outros. “Nos Estados Unidos, o ‘homem branco’ significava atitudes e ações específicas para com o homem negro e todos os outros homens não brancos”.<sup>64</sup>

Por isso que a categoria degeneração nos Estados Unidos e, porquanto, na pena desta adventista, não é abrangente, destinando-se a todas as “raças”, mas esquadrihada e seletiva, neste momento dirigido aos adventistas brancos, que deveriam procriar outros brancos, porém nascidos com força física e energia mental por terem os seus pais abandonados os vícios e os remé-

---

[63]. Os livros bíblicos de Provérbios, Deuteronômios, Números e Juizes são algumas das escrituras que embasam a condenação do consumo de substâncias inebriantes, comumente condenadas pelas doutrinas protestantes.

[64]. Dávila (2006, p. 27).

dios alopáticos, pelas práticas apropriadas da reforma pró-saúde. Em uma passagem do folheto, o qual se debruça a ensinar ao leitor que os vícios e as misérias se acumulavam no corpo e na alma e transferiam-se para as gerações, degenerando a “raça” e a posteridade, disse ela: “Caso as mulheres das gerações passadas houvessem agido sempre movidas por considerações elevadas, haveriam tomado a atitude de não unirem (...) com homens que nutriam gostos anormais, por bebidas alcoólicas, fumo, que é um veneno lento” (...).<sup>65</sup>

Com o enunciado, Ellen G. White educa os adventistas de que as doenças que os acometiam e ceifavam os seus parentes e amigos resultavam da falta de instrução de seus antepassados, referentes às maneiras como cuidavam de si, e da ausência de uma prerrogativa classificatória para selecionar, a partir dos critérios das interdições, com quem casar. Neste contexto, os higienistas se utilizavam dos mesmos argumentos para explicar as degenerações sociais do presente, apropriando-se Ellen G. White deste pressuposto para alertar os adventistas de que, caso eles não subjetivassem as suas prerrogativas, dariam continuidade às referidas lições ilustrativas, com mulheres adoentadas, cuidadas por médicos que as envenenavam e que, em poucos dias, as conduziriam à sepultura. Pois, assim como a fumaça tóxica do cigarro era inalada pelas narinas, pulmões e pele, comprometendo “o cérebro, o coração, o fígado e os pulmões”<sup>66</sup> gradativamente, o percurso semelhante acontecia com os vícios no consumo de substâncias inebriantes, que impregnavam o sangue e contaminavam a prole.

Passando tais enunciados para a sua escrita, Ellen G. White sugere a quem ler estes folhetos, hoje, que ela era uma autora

---

[65]. White (1986, p. 422).

[66]. White (1986, p. 467).

atenta às atualizações da literatura médica sobre os assuntos que envolviam saúde e higienização. A concepção de que os “filhos herdavam [geneticamente] os traços particulares do caráter dos pais”,<sup>67</sup> eram, contudo, pressupostos recém-elaborados pela ciência em suas aproximações com os experimentos médicos que, somente no decorrer da década de 1880, seriam nomeados como eugenia. Como reitera Dávila,<sup>68</sup> os cientistas, médicos higienistas e outros intelectuais se voltaram para a nascente eugenia “como uma ciência de ampla abrangência, que combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente ‘melhorar’ uma população nacional”.

Apesar desse recente campo de conhecimento apresentar uma vertente um tanto mais pesada, que defendia intervenções que envolviam, inclusive, a esterilização de grupos para se evitar uma reprodução de indesejáveis, Ellen G. White se aproximou bem mais de uma eugenia que iria se traçar por uma personificação mais leve, por pensar o modelamento dos adventistas como parte de uma educação, uma psicologia preocupada em modificar os modos de pensar, justificando bons hábitos e comportamentos a partir da premissa bíblica de que, se o irmão ama ao próximo como a si mesmo, se adequaria às condutas saudáveis.

Obviamente que o projeto de melhorar a população estadunidense para torná-la apta para transformar, modernizar e civilizar a nação, por meio da educação e da saúde do corpo, combinado aos pressupostos do que viria a denominar-se eugenia, não se fez com exclusividade pela pena de Ellen G. White e pelos escritos de outros reformistas da saúde, mas também por meio de ações de

---

[67]. White (1986, p. 421-422).

[68]. Dávila (2006, p. 31).

uma elite branca e enriquecida que desejava, assim como ocorreu em outras partes da América, uma nação branca em raça e cultura.

Trata-se, pois, de um nacionalismo médico e eugênico, através de enunciados e ações reformistas de médicos-higienistas, e aí incluímos Ellen G. White e os adventistas. Como reformadora educacional da saúde que, neste momento, dispensa o médico e seus venenos, ela se lançou, por meio, primeiramente, desses folhetos, a se autorizar como autora de um guia, de uma pedagogia da temperança, como uma “intervenção redentora”<sup>69</sup> para consolidar a sua assinatura e a circulação de seus textos no mesmo percurso que fez do comedimento e do governo de si a identidade de uma comunidade de leitores adventistas.

### Considerações finais

Ellen G. White. Um nome, uma autoria que nos soou, ao longo da escrita, contestação. Práticas inscritas nos desvios porque Ellen se apropriou da palavra impressa e educativa para suspender, inverter e circular por espaços que, historicamente, não lhe competiam e que, por conseguinte, lhe eram alheios e desviantes. Referimo-nos ao lugar que ela conquistou no segmento religioso da Igreja Adventista do Sétimo Dia, enquanto instituidora, profetisa e, portanto, guia e instrutora da denominação protestante. Mas também autora/educadora, no século XIX, de temas não necessariamente tidos como tradicionalmente protestantes e próprios de sua pena, como a saúde e a doença, a partir dos preceitos educativos que se contrapõem à medicina, a seus saberes e suas práticas.

[69]. Dávila (2006, p. 32).

Apesar de pouco letrada, como ela assim se afirmava, não se sentiu intimidada em criticar as terapias médicas alopáticas e deseducadoras praticadas pelos médicos de seu tempo, tais como: a preceituação indiscriminada de substâncias químicas; a ausência em conhecer e esclarecer o paciente acerca das terapêuticas empregadas; pouca ou nenhuma ação educacional; a indiferença para com a dor do outro; e o interesse puramente financeiro e profissional. Estratégia escriturária e discursiva com a finalidade de desqualificar o trabalho médico alopático, tornando-o inútil e desnecessário nas artes de curar.

Dessa maneira, Ellen G. White desejava conquistar leitores adventistas para a sua pena, demonstrando, pela deseducação da medicina predominante e pelo “dom de profecia”, a credibilidade de sua pedagogia temperante na promoção de corpos hígidos e saudáveis. Bem como angariar apoiadores próprios do campo profissional da saúde que atuavam por outros territórios médicos que mais a agradavam, como os médicos praticantes da medicina instrucional, preventiva e higienista.<sup>70</sup> Por meio dos impressos que possuem o seu nome, foi possível encontrar referência às prescrições próprias do campo da medicina erudita em suas alteridades profissionais, tais como: normatizações da medicina higiênica, práticas curativas comumente empregadas pelo médico generalista e conteúdos temperantes de uma ala médica reformadora. muito embora a autora, nos próprios textos instrucionais, tenha negado algumas aproximações intelectuais para enfatizar sua função de profetiza.

Não obstante, reafirmamos que as contestações provocadas por Ellen G. White não devem ser lidas enquanto motivadas por

[70]. Ainda que a medicina não se encontrasse totalmente institucionalizada, nenhuma pena que desejasse reconhecimento intelectual nos assuntos da saúde e da doença poderia se validar, rompendo, totalmente, com os profissionais médicos da ciência. Do contrário, a escrita poderia sofrer rejeições e embargos de leitores.

interesses puramente autorais. Em nossa leitura, a autoria para ela era importante, mas de nada valia se, em conjunto com os impressos que carregam o seu nome, se apresentasse desvalorizada a mensagem do segundo advento. A medicina temperante nada mais é do que o pressuposto de uma purificação do corpo e da alma para o dia da volta de Cristo. Não se tratou aqui, pelo menos em nossa concepção, de uma normatização puramente reguladora para fins unicamente intelectuais e “autorais”.

Compreendemos que tais contestações fizeram parte de uma missão humanitária e compassiva: a de educar, de forma abarçante, os adventistas (e os que se interessarem), um estilo de vida que os ausentaria das doenças físicas, mentais, morais e seus desconfortos, trazendo o que chamamos hoje de uma “qualidade de vida” e, portanto, a saúde e a longevidade. Há, por conseguinte, uma evidente inquietação de Ellen G. White com a vulnerabilidade humana, imbricada aos seus interesses pela autoria. A autora faleceu crendo, aparentemente, nisto e assim deixou uma vasta literatura temperante para ser praticada no cotidiano do lar, bastando apenas a consulta, a leitura e a prática dos conteúdos de suas páginas.

### Fontes consultadas

WHITE, Ellen Golden. *Vida e Ensinos: a trajetória de uma mulher de visão*. Tradução de Isolina Waldvogel. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1979.

WHITE, Ellen Golden. *Mensagens Escolhidas*. Tradução de Luiz Waldvogel e Abigail R. Liedke. v. 2. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1986.

WHITE, Ellen Golden. *Mensagens Escolhidas*. Tradução de Luiz Waldvogel e Abigail R. Liedke. v. 3. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1987.

### Referências

CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre a ciência e a ficção*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1999.

CORBIN, Alan. Dores, sofrimentos e misérias do corpo. In: CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, George (orgs.). Tradução de Ephraim Ferreira Alves. *História do Corpo: da Revolução à Grande Guerra*. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 267-342.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DÁVILA, Jerry. “*Construindo o homem brasileiro*”: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FAURE, Olivier. O olhar dos médicos. In: CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, George (orgs.). Tradução de Ephraim Ferreira Alves. *História do Corpo: da Revolução à Grande Guerra*. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 13-54.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FRÕES, Everton Ferreira. *A relação entre religião e saúde no discurso de Ellen G. White 1827-1915*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Faculdade de Humanidades de Direito, da Universidade Metodista de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/302/1/EFF.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

KNIGHT, George. *Para não esquecer: meditações diárias*. Tradução de Cecília Eller Nascimento. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

LAPLANTINE, François. *Antropologia da Doença*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NORONHA, José Carvalho de; UGÁ, Maria Alice Domínguez. In: BUSS, P. M.; LABRA, ME. (orgs.). *Sistemas de saúde: continuidades e mudanças* [on-line]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995. 265 p. ISBN 85-271-0290-0. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 25 nov. 2018.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. *Leituras do sensível: escritos femininos e sensibilidades médicas no Segundo Império*. Campina Grande: EDUFCG, 2011.

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

ROBEYRON, Paul-Louis; LAPLANTINE, François. *Medicinas Paralelas*. Tradução de Ramon Américo Vesques. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

SOUSA, Débora da Silva. “Com a pena educo, com o prelo torno-me autora”: Ellen G. White e a pedagogia da medicina temperante (1827-1915). Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2019. Disponível em: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=1906](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906). Acesso em: 10 ago. 2020.

VERONA, Elisa Maria. O Romance, a Mulher e o Histerismo no Século XIX Brasileiro. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 32, 2008. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2017.

## Despertar, converter e sustentar: a experiência formativa dos Penitentes Peregrinos Públicos

*Roberto Viana de Oliveira Filho<sup>1</sup>*

### Despertar

**E**nquanto o sol ameaçava esconder-se no firmamento, o penitente<sup>2</sup> Israel Aves de Jesus<sup>3</sup> e sua família se preparavam para uma das atividades mais esperadas do seu dia: o momento em que juntos rezariam o “santo terço” e depois ouviriam a leitura de um livro antigo, com ensinamentos profundos e misteriosos. Após a leitura, todos se esforçavam para decifrar os enigmas do que foi recitado e encontrar alguma aplicabilidade prática daquelas palavras para as suas vidas.

---

[1]. Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista FUNCAP. E-mail: robertovianahistoria@hotmail.com.

[2]. “[...] penitentes são integrantes de irmandades (de leigos não oficializada) que se penitenciam com vistas à salvação individual e coletiva, autoinfligindo castigos corporais e/ou psicológicos (autoflagelação através de chicotadas, dança votiva, mendicância itinerante, longas caminhadas acompanhadas de orações e benditos, privações materiais, entre outras práticas rituais); obedecem a um líder espiritual (mestre, decurião); praticam um catolicismo devocional e são agentes de um campo religioso que professa uma determinada visão de mundo – a salvação pela mortificação corporal e/ou espiritual” (CARVALHO, 2011, p. 14-15).

[3]. Israel Aves de Jesus dedicou-se à vida de penitente desde os 19 anos, quando o seu pai lhe apresentou um antigo membro da irmandade de Penitentes Peregrinos Públicos, a quem ele sempre pedia conselhos: “compadre Manoel”, também conhecido como Olício. Desde então, o jovem penitente é considerado um “prodígio” dentro da irmandade, sendo responsável por várias atividades dentro do grupo.

Essa atividade passou a ser cotidiana na vida dessa família após o ingresso do jovem Israel, na época desta pesquisa com apenas 22 anos, na irmandade de Penitentes Peregrinos Públicos.<sup>4</sup> Em linhas gerais, esse grupo de penitentes tem como meta a redenção dos pecados e a salvação a partir da mendicância, da peregrinação e da privação de bens materiais. Nas suas casas (pelo menos, até o ano 2000, enquanto o primeiro líder estava vivo), não existia água encanada, nem energia elétrica. Todos os homens e mulheres que adentrassem o grupo passavam por um ritual chamado de “Batismo da Cruz”, no qual eram queimados todos os seus documentos oficiais e as pessoas “renasciam” com um novo nome para uma “nova vida”. Os homens passavam a ser conhecidos como José Aves de Jesus e as mulheres Maria Aves de Jesus.

A “morte para o mundo material” incluía ainda outros aspectos. Os jovens deveriam abandonar a escola e os adultos deveriam largar seus “trabalhos mundanos”, viver da mendicância, pedindo “uma esmola pelo amor de Deus” e pregando o que haviam aprendido com as leituras das “obras sagradas”.

À medida que me aproximava mais do cotidiano dessa irmandade de penitentes, percebi a forte relação dessas pessoas com uma cultura escrita. A maioria dos ritos públicos que presenciei foram conduzidos através de um conjunto de livros que funcionavam como um manual, não apenas para as celebrações, mas também para a vida cotidiana. A maioria desses livros havia pertencido ao primeiro mestre da irmandade e foram adquiridos no seu esforço de tentar reconstruir o passado primoroso vivido “nos tempos do padre Cícero”.<sup>5</sup>

[4]. Para mais informações sobre essa irmandade, ver: OLIVEIRA FILHO, Roberto Viana de. *Passado perpétuo: os Penitentes Peregrinos Públicos e o catolicismo penitencial em Juazeiro do Norte, CE*. Dissertação (Mestrado em História)–PPGH UFCG, Campina Grande, 2017. Orientação: Prof. Dr. Matheus da Cruz e Zica.

[5]. Cícero Romão Batista nasceu em 24 de março de 1844, na cidade do Crato, filho de Joaquina Vicência Romana e Joaquim Romão Batista, ambos cratenses. Tinha duas irmãs: Maria Angélica Romana e Angélica Vicência Romana. Seu pai faleceu em 1862, vitimado pela epidemia de cólera, que assolou a região em meados do século XIX. Foi

Juntamente com o penitente Israel, elaboramos uma lista com os principais livros que foram/são usados pelos penitentes em seus rituais. A maioria dessas obras são raras e estão guardadas por essas pessoas como um verdadeiro tesouro. Os seus temas variam desde a vida dos santos, orientações sobre os dias do ano, até manuais de como viver em uma vida de santidade. Segue a lista elaborada em conjunto com o penitente:

TÍTULO DO LIVRO	ANO DE PUBLIC./ EDIÇÃO	TEMA GERAL	AUTOR
Missão Abreviada	1. ed., 1859	Breviário com meditações e instruções para o devoto	Manuel José Gonçalves Couto
O Novo Mês de Maria	(aprox.) 1835	Orações, hinos, exemplos e práticas para cada dia do mês de maio	Frei Serafim de Catarina
Manual Abreviado da Missa e confissão	1875	Orações, hinos, explicações dos mistérios da missa, saltério do nome de Jesus	I. Roquette
Mês de Jesus Sacramentado	1872	Orações e práticas espirituais	Fr. Manoel da Madre de Deus
Cartilha ou compêndio da doutrina Christã	[s.d.]	Catequese, devoções, apêndice com tábua das festas mudáveis, eclipses do sol e da lua, advertência do ano, regras do bem viver	Pe. Santiago José Garcia Mazo
Mês das almas do purgatório	1918	Exercícios próprios para cada dia do mês de novembro	Mons. Dr. José Basílio Pereira
Higiene da Alma	1918	O poder que a alma tem pela higiene moral de preservar o corpo	Barão de Feuchtersleben
O maior tesouro ou a Santa Missa cotidiana	1962	Fatos e exemplos sobre a missa	Pe. Luis Chiavarino
Na Luz Perpétua	1935	Biografia dos Santos	João Baptista Lehmann
Cidade mística de Deus	[s.d.]	Mistérios da vida de Maria	Santa Maria de Jesus de Ágreda

estudar no Seminário da Diocese cearense onde se formou em novembro de 1870. Voltando a sua cidade natal, assumiu, em 1872, a Capela de Nossa Senhora das Dores na povoação do Juazeiro, onde mais tarde aconteceria o primeiro milagre da hóstia vertendo sangue, ao ser comungada pela beata Maria de Araújo (NOBRE, 2012, p. 241). Após sua morte, o padre Cícero tornou-se um santo popular, agregando uma forte devoção no Nordeste brasileiro.

Essas leituras tiveram, na minha análise, um efeito fundante para a formação desse grupo e para uma organização de uma “experiência formativa” que desafiava os modelos clássicos de educação. A maioria das obras que me foram apresentadas data de meados do século XIX e início do século XX. A análise da recepção desses manuais e do próprio percurso delas até os penitentes é reveladora para a compreensão da cultura e do processo histórico que cerca essa comunidade. Questionamentos semelhantes ao do historiador italiano Carlo Ginzburg, ao analisar a vida do moleiro Friulano, Menocchio,<sup>6</sup> apareceram em minha interpretação:

Os almanaques, canções, livros de piedade, vida de santos, tudo o que constituirá o vasto material da produção livreira, a nós surgem como estáticos, inertes, sempre iguais a si mesmos. Mas como eram lidos pelo público de então? Em que medida a cultura predominantemente oral daqueles leitores interferia na fruição do texto, modificando-o, remodelando-o, chegando mesmo a alterar a sua natureza? (GINZBURG, 2006, p. 22).

Soma-se ainda a essa lista um bom número de obras que, por estarem muito desgastadas devido à ação do tempo, não possuem título ou ainda indícios de catalogação. Outra informação importante que precisa ser acrescentada a esse levantamento é que muitos dos livros descritos contêm carimbos e etiquetas de livrarias de Recife, capital de Pernambuco, estado natal do primeiro líder, Mestre José.

Sem dúvidas, entre tantas obras, o livro mais importante para eles é livro *Missão abreviada: para despertar os descuidados, converter os*

[6]. Ver: GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

*pecadores e sustentar os frutos das missões*.<sup>7</sup> Selecciono duas narrativas, uma do penitente João José Aves de Jesus e outra da seguidora dona Virgínia, para demonstrar o nível de importância da obra na vida dessas pessoas:

**João José Aves de Jesus:** Eu quero só dizer a você que o que disser hoje aqui, se você fizer uma reunião com 25 países, pode dizer o que eu estou dizendo aqui. Se precisar de minha presença na palavra, eu vou *pro mei* deles que nem um gato desses, sem fazer mal a ninguém (apontando para um gato que estava passando naquele momento). Só *pra* pegar os *rato* que aparecer *pra* dizer que essa missão não é verdadeira. Porque nós *num pega* não é *pra* rasgar, *não*, como o gato pega o rato, *não*. Nós *pega é pra* segurar a palavra da verdade. Aqui é a missão! Nós *pode* ver daqui por diante *pra* 25 países que essa missão, ela grita na frente de todas as bíblias do mundo! Nem que o diabo não queira! [...] A missão foi *escrivida*. Foi dita por Jesus e escrita pelos apóstolos. A Missão Abreviada. Por que ela pertence à religião do pai eterno para o pai Adão e do pai Adão para o pai Noé e do pai Noé *pra* Jesus. E de Jesus, dos princípios do testamento *pra* começar com ele e terminar com ele agora, o Juízo Final. Nós tudo agora vamos trabalhar para o Juízo Final.<sup>8</sup>  
**Dona Virgínia:** A Bíblia é um livro que ensina muitas coisas. Tem muita parte da missão nela. A Bíblia é nova. De 1500 *pra* cá. A Bíblia é de 1500 *pra* cá. A missão é antiga. É do começo do mundo. Foi de São Pedro que fez a missão. A missão de Jesus Cristo. Foi o primeiro livro do mundo.<sup>9</sup>

[7]. COUTO, Manoel José Gonçalves. *Missão Abreviada: para despertar os descuidados converter os pecadores e sustentar o fructo das missões*. 6. ed. Porto: Tipografia de Sebastião José Pereira, 1868.

[8]. Entrevista concedida pelo penitente no dia 07 de julho de 2015, em sua casa, conhecida também como a “casa da Missão”.

[9]. Entrevista realizada no dia 07 de julho de 2015, na calçada da casa de dona Virgínia, junto com outras seguidoras da irmandade.



As narrativas do penitente João José e de Dona Virgínia têm como ponto em comum a comparação da *Missão Abreviada* com o livro que é o maior símbolo da cristandade: a *Bíblia*. É possível perceber, especialmente na fala de João José, certo “rancor” com relação a este livro. Dona Virgínia sugere, em complemento ao debate, que a “Bíblia é muito nova”, que o primeiro livro do mundo teria sido a “Missão”.

Ao ser indagado sobre a relação do grupo com a *Bíblia* e a forma como ela aparece nos discursos dos membros mais antigos da irmandade, o penitente Israel me forneceu uma narrativa reveladora, que, segundo ele, teria aprendido com os mais velhos do grupo:

**Israel Aves de Jesus:** E ali, quando Nosso Senhor entregou a Missão a São Pedro, disse que ele fosse a Roma e edificasse a Santa Sé, que aquele seria o trono dele na Terra. Nosso Senhor também encarregou São Pedro de escrever a Missão Abreviada. E, na ocasião que São Pedro terminou a sua vida no apostolado, ele tinha terminado de escrever a primeira parte. Ai ele deixou para seu sucessor, conforme a tradução de meu padrinho Manoel e de Mestre José, que foi São Braz. Ai São Braz escreveu a segunda parte da Missão e foi e deixou para seu terceiro sucessor, São Bento. Ai quando terminou-se a parte de São Bento que ele escreveu, veio Martinho Lutero, que coube a ele a quarta parte da Missão *pra* ele escrever. Ele muito bem escreveu. Mas como ele queria que a humanidade não seguisse os caminhos de Deus, se desviasse dos caminhos de Deus, ele muito bem escreveu a Missão Abreviada, colocou em sua mão direita e disse: “Este livro que eu terminei de escrever é o complemento que me cabia, que eu acabei de terminar. Esse livro leva para a direita. Para o caminho da salvação. Porém eu vou escrever outro que, quando eu terminá-lo, vai ser o livro geral,

que vai ser espalhado por todo o mundo. E esse é que vai crescer e se multiplicar para cumprir a palavra que Deus disse na criação. Mas não na fé. Mas nas coisas materiais e bens desse mundo”. Ai ele escreveu a Bíblia, ajudado de Zuínglio e de Melânc-ton. Assim conforme ainda o que eles falavam. Eu não compreendo como foi que eles encontraram esses nomes! E João Calvino também! Eles diziam que João Calvino também tinha ajudado. *Pra* finalizar, quando ele terminou de escrever a Bíblia, ele colocou a Bíblia na mão esquerda e disse: “esse daqui vai ser o livro que todo mundo vai aceitar. Esse aqui é o que vai crescer e multiplicar. Mas não para o Céu. Mas sim para as coisas desse mundo”. E daí daqueles tempos *pra* cá, os penitentes dizem que a Bíblia começou a se proliferar. Ai também eles querem afirmar que a Igreja aceitou o uso da Bíblia e ficou assim, conivente, aceitando aquilo que estava lá escrito.”<sup>10</sup>

Considero essa narrativa do penitente Israel fundante para a compreensão da relação do grupo com a *Bíblia*, com as formas de ler um texto e da própria experiência formativa da irmandade. A história contada pelo jovem liga-se com vários elementos das narrativas de dona Virgínia e do penitente João José. Quando dona Virgínia afirmava que “a missão foi escrita por São Pedro” ou quando o penitente João José colocou que a “missão foi dita por Jesus e escrita pelos apóstolos”, eles estavam, possivelmente, fazendo referência a essa narrativa que os membros do grupo devem ter ouvido diversas vezes ser proferida pelo Mestre da irmandade.

O elemento mais instigante a ser revelado, contudo, diz respeito à escrita da “quarta parte da missão”, que teria sido encarregada, segundo a narrativa, ao “novo Papa da Igreja”, Martinho

[10]. Entrevista realizada no dia 08 de março de 2017.

Lutero. Essa chave narrativa explica de forma mais clara a rejeição ao uso da *Bíblia*, pois, segundo a história apresentada, esse livro teria sido escrito por uma tentativa de Lutero, que traiu a Igreja, de “crescer e multiplicar” uma crença que não ia levar à salvação da alma, mas apenas ao crescimento dos bens materiais.

É interessante perceber também que, a partir da década de 1970, segundo dados apresentados pela antropóloga Renata Marinho Paz,<sup>11</sup> existe um aumento exponencial do número de Igrejas Evangélicas a se fixarem no Brasil. Interpreto que o aumento do número dos “homens da Bíblia”, como eram conhecidos os evangélicos, também contribuiu para a formação dessa narrativa que o penitente Israel apresentou. Observa-se ainda o fato de os antigos penitentes terem, segundo o penitente Israel, conhecimento de nomes como Zuínglio, Melâncton e João Calvino, três líderes da Reforma Protestante de diferentes lugares do mundo.

Os elementos narrativos contidos nas falas dos penitentes Israel, João José e da seguidora dona Virgínia apontam para diversas formas não escolares de conhecer e transmitir conhecimento. Encaro aqui a leitura desses textos como uma “operação de caça” (CERTEAU, 2012), em que o encadeamento das palavras e frases só encontra uma lógica através da performance da pessoa que lê e das mil formas que essas leituras encontram para (re)organizar a lógica social e desafiar as instituições de poder.

A análise do “despertar” causado pelo impacto da leitura da *Missão Abreviada*, através das lentes dos Penitentes Peregrinos Públicos, pode contribuir para enxergarmos outras formas de conhecer, ler e organizar a sociedade. Quais as condições históricas que possibilitaram esse tipo de leitura? Existem outras experiên-

---

[11]. Ver: PAZ, Renata Marinho; JERONIMO, Priscila Ribeiro. Para além do catolicismo: a presença evangélica em Juazeiro do Norte. In: *SIMPÓSIO DA ABHR*, Juiz de Fora, *Anais [...]*, p.10-20, mar. 2011. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/288>. Acesso em: 09 mar. 2017.

cias no tempo que dialogam com a vivência dos penitentes? Quais os impactos dessas formas de ler para organizar a sociedade?

## Converter

*A Missão Abreviada* foi escrita em Portugal pelo padre Manoel José Gonçalves Couto no contexto das Missões Populares católicas do século XIX naquele país. É uma espécie de manual para “despertar os descuidados, converter os pecadores e sustentar o fruto das missões: Este livro é destinado para fazer oração e instrução ao povo. Obra utilíssima para os parochos, para os capellães, para qualquer sacerdote que deseja salvar almas e, finalmente, para **qualquer pessoa** que faz oração pública” (COUTO, 1871, p. ).

Um dos principais ensinamentos da *Missão Abreviada* estava estampado em sua capa: na ausência de um sacerdote, um **leigo** poderia realizar a mediação entre o povo e o sagrado. “Em qualquer povoação, deve existir um Missionário (deixe-me assim dizer); este deve ser um Sacerdote de bom exemplo, e na falta d’ele qualquer homem ou mulher que saiba lêr bem, e d’uma vida exemplar” (COUTO, 1871, p. 7). Essa instrução resolvia, em parte, o problema da falta de sacerdotes para acompanhar as comunidades mais afastadas que as Missões Populares em Portugal tentavam alcançar. As instruções do livro eram lidas em voz alta e depois era feita uma oração mental, ou seja, uma reflexão sobre o conteúdo lido:

A assembleia ficava depois em silêncio a reflectir durante quinze minutos. A leitura em voz alta supria, até certo ponto, a incultura da esmagadora maioria dessa população adulta analfabeta, que se distribuía pelo país e mais densa era nas zonas rurais do interior. O proveito que haveria de

um manual acessível com orações, meditações e cânticos (versos) está presente no sucesso da obra chamada “Bíblia das aldeias”, considerada “suporte da vivência católica do povo nortenho, até há pouco anos”, ou seja a *Missão Abreviada*, do Pe. Manuel José Gonçalves Couto. (MARQUES, 1999, p. 232).<sup>12</sup>

O sucesso do emprego dessa metodologia em Portugal motivou os missionários, especialmente Capuchinhos, a estenderem sua empreitada para além-mar. Dessa forma, através das Missões Populares, a *Missão Abreviada* chega à América no século XIX. Segundo o historiador Lemuel Rodrigues da Silva:<sup>13</sup>

Diferente das Missões Volantes e de Aldeamento, que foram marcantes nos primeiros séculos da colonização e atuaram com o propósito de catequizar as tribos indígenas do litoral e dos sertões, as Santas Missões, ou Missões Populares, do século XIX foram criadas no contexto histórico da romanização em que vivia a Igreja Católica e pretendiam, dentre os vários objetivos, transmitir a prática sacramental e fortalecer o vínculo entre os fiéis e a hierarquia eclesial. (SILVA, 2011, p. 41).

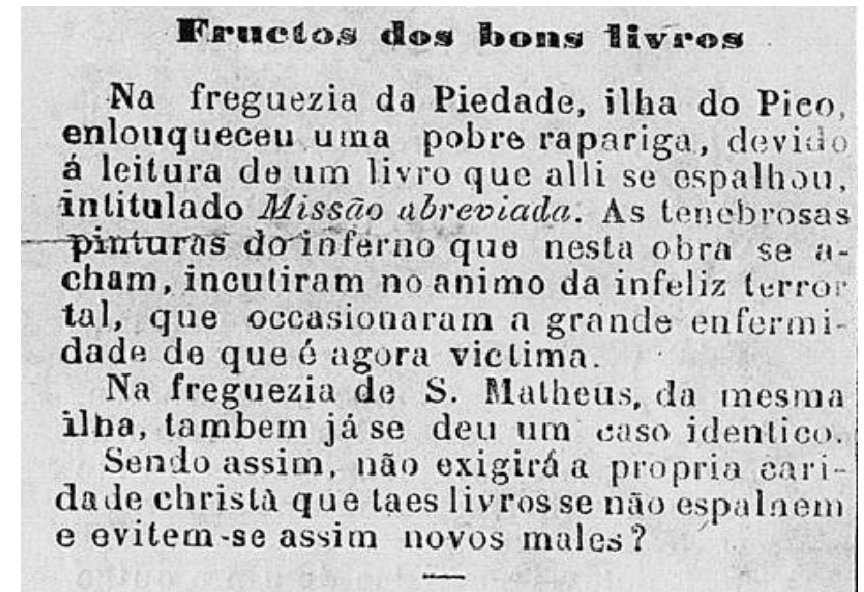
No “novo mundo”, a *Missão Abreviada* foi usada e ressignificada por diversos grupos religiosos e movimentos populares em meados do século XIX e início do século XX. Para citar alguns exemplos: Canudos (Antônio Conselheiro, Bahia), Caldeirão da Santa Cruz do Deserto (Beato José Lourenço, Crato, Ceará), Casas

[12]. Ver : MARQUES, João Francisco de. O rigorismo na Espiritualidade Popular Oitocentista: o contributo da Missão Abreviada. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PIEDADE POPULAR, 1998, Lisboa. *Actas do Colóquio Internacional de Piedade Popular: Sociabilidades, representações e espiritualidades*. Lisboa: Terramar, 1999. 620 p.

[13]. Ver: SILVA, Lemuel Rodrigues da. *O discurso religioso no processo migratório para o caldeirão do beato José Lourenço*. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

de Caridade (padre Ibiapina, Crato, Ceará.), Pau de Colher (Beato Severino Tavares, Bahia, Pernambuco). A história desses movimentos está intimamente relacionada ao uso da *Missão Abreviada*. Ao seu modo, Mestre José resgatou e agregou as principais concepções desses líderes à irmandade que ele estava organizando.

Uma marca importante que perpassa esses movimentos e que está muito ligada ao modelo espiritual presente na *Missão Abreviada* é o “sermão forte”, ou seja, a pregação que tem como principal mote a ideia do temor, do medo causado pelos castigos divinos. Na obra, existem detalhadas descrições do inferno e das duras penas que uma pessoa passaria caso caísse em seu “mar de fogo”. Um jornal alagoano (estado de onde veio a maioria dos PPP) do século XIX, intitulado *A Palavra*, noticiava a seguinte reclamação em sua edição do dia 24 de setembro de 1876:



Excerto do jornal *A Palavra*, de Maceió, AL. Edição de 24 de setembro de 1876.

À medida que os movimentos sociorreligiosos que usavam a *Missão Abreviada* como guia fundante foram diluindo-se até chegar ao fim, a leitura dessa obra foi tornando-se cada vez mais rara e sinônimo de ignorância e fanatismo. A atuação dos leigos, legitimada pela *Missão Abreviada*, e ainda o modelo de pregação nela contido já não faziam mais parte do projeto de evangelização moderno na Igreja, especialmente após o Concílio Vaticano II. Em uma entrevista do dia 11 de junho de 2013, ainda na fase inicial desta pesquisa, o penitente João José Aves de Jesus narrou o seu espanto em não ver a *Missão Abreviada* ser usada em rituais católicos na ocasião de sua vinda a Juazeiro do Norte:

**João José:** Eu já tinha um conhecimentozinho dela pela educação dos meus pais, do meu avô, da minha mãe, da minha avó, que é a primeira educação que nós *tem*. E eles foram de família muito católica, missionária. Eu já tinha uns *conhecimento* de parte da *Missão* quando encontrei com ele<sup>14</sup> pra aprofundar mais dentro da *missão* verdadeira, do conhecimento católico *pra* não ser tão fácil de ser iludido por tantas *igreja* que tem hoje, que a pessoa com 40, 50, 60 anos confessando, comungando, ainda passa *pra* outra religião, isso não é católico. [...] Quando eu cheguei aqui, em 1956, em Juazeiro, eu era muito criança, tinha uns 7, 8 anos, morava num sitiozinho, quando cheguei, meu pai me levou *pra* uma missa no Socorro e na Matriz e nos Franciscano, lá com 7, 8 anos e eu admirei a missa que foi celebrada. Meu pai *mermo* não deu sinal *pra* mim sobre a missa, fiquei lá assistindo, rezando. Ai quando acabou, no caminho de casa, perguntei *pro* meu pai: Pai, por que os *padre* hoje celebraram a missa tão diferente? Não é assim não, meu pai, a missa não é assim, não. Meu pai dizia: Meu fi-

lho, é o tempo marcado, é o fim das *Era*. [...] aí eu: Mas pai, *tá* muito diferente. Ai ele disse: E *num* é por causa disso que nós *vai* deixar de confessar, comungar, ir *pra* missa, casar e deixar de ser católico não. [...] É, meu pai, mas *tá* muito diferente.<sup>15</sup>

A busca do penitente João José pelo modelo de fé antigo, que ele havia aprendido em sua comunidade, desde a infância, na zona rural,<sup>16</sup> só teve fim quando este senhor conheceu Mestre José e seus ensinamentos. Naquele momento, a *Missão Abreviada* era tida como uma relíquia pelo grupo, e o seu manuseio só era permitido pelo Mestre e poucos eleitos. Apesar de já ser integrante do grupo, o penitente João José ainda não podia fazer parte desse seletivo grupo de pessoas que manuseavam a *Missão Abreviada*. Essa honraria só foi dada a ele alguns anos depois.

Silenciosamente o penitente João José discordava do Mestre. Para ele, a *Missão* não deveria apenas ser adorada, mas deveria também ser difundida. Todos deveriam ter acesso a sua “palavra sagrada”. As ideias do ainda jovem penitente não poderiam ser expressas, sob pena de expulsão da comunidade. Não demorou muito para que as discordâncias entre o Mestre e o penitente João se tornassem mais nítidas a ponto de causar uma ruptura na irmandade.

Com a morte do Mestre no dia 09 de fevereiro do ano 2000, uma mudança profunda aconteceu não apenas na vida do penitente João, mas de todos que estavam ligados de alguma forma àquela irmandade. Mestre José não designou nenhum substituto para continuar a sua obra e a liderança da irmandade ficou dividida em duas grandes “correntes”: de um lado, os que apoiavam um

[14]. O penitente está se referindo a José Aves de Jesus (Mestre José), o líder do grupo de Penitentes Peregrinos Públicos, que faleceu no dia 9 de fevereiro de 2000.

[15]. Entrevista realizada com o Penitente no dia 11 de Junho de 2013, em sua residência no bairro Tiradentes, em Juazeiro do Norte, Ceará.

[16]. João José me informou que nasceu em um sítio próximo à cidade de Missão Velha, Ceará.

projeto mais audacioso de leitura da *Missão Abreviada*, encabeçado pelo penitente João; e outro grupo que queria se manter fiel às ideias “originais” do primeiro mestre, organizado pelo penitente Manuel (também conhecido como Olício).

O penitente João não tardou em dar início ao seu projeto inovador: reimprimir, redistribuir e organizar um novo culto a partir do livro *Missão Abreviada*. Para obter êxito em sua empreitada, o penitente deveria ter uma relação mais próxima com o “mundo capitalista” e entrar em contato com gráficas, lojas e pessoas que pudessem “financiar” a empreitada.

Em alguns anos, tudo estava organizado: o penitente João conseguiu fazer uma nova reimpressão da obra e difundir os seus ensinamentos na cidade de Juazeiro do Norte. A sua casa transformou-se na Casa da Missão, o “último refúgio” onde se poderia ter acesso ao breviário e seus ensinamentos.

Na Casa da Missão, todos os dias o penitente João “palestrava” sobre a *Missão Abreviada* e as formas como os pecadores, após convertidos, deveriam “sustentar a missão” em suas vidas. O que talvez o penitente não soubesse é que o êxito de sua atividade missionária repousava também sobre os jovens ombros do penitente Israel, considerado um “prodígio” dentro do grupo.

## Sustentar

Por três anos, como já mencionei anteriormente, as minhas visitas ao grupo focaram-se apenas na casa do penitente João José. No dia 07 de julho de 2015, recebi uma “pista” que mudaria novamente os rumos da pesquisa. Ao sair da casa do penitente João José, abordei uma vizinha que parecia simpática à minha presença e lhe perguntei se ela conhecia alguma pessoa com o “estilo de vida” parecido com o de “seu João”. Para minha surpresa,

essa senhora respondeu positivamente e me informou sobre um grupo de mulheres que se sentavam geralmente às três horas da tarde na calçada de uma casa “azul com branco e meio recuada da rua”. Ao passar em frente à casa indicada, encontrei três simpáticas senhoras que, de pronto, se disponibilizaram a falar sobre o “antigo grupo de penitentes”.

Depois de uma hora e meia de conversa com essas senhoras, fui surpreendido por uma última informação:

**Dona Josefa:** Depois que nosso senhor chamou o Mestre, ficou um irmão meu encarregado.

**Roberto:** Como era o nome dele?

**Dona Josefa:** Era Manoel, que morreu também. Aí ficou... Ficou a gente... Aqui... Só aqui mesmo... Rezando o rosário... Mas tem uma rapazinho que reza as *renovação*. Tem um que tira as *renovação* e reza! Ele é muito entendido e sabe conversar bem! Mas eu não sou capaz de levar você na casa dele... Porque é um povo assim meio estranho. Ele *num* recebe todo mundo, não. Era bom você conversar com ele. Você fica tão satisfeito que nunca mais você quer deixar de conversar com ele.

**Roberto:** Eita, e é? E como é o nome dele?

**Dona Josefa:** Israel.

Dona Josefa estava certa. Foi difícil encontrar a casa do “rapazinho” que ela havia mencionado. Foi igualmente difícil ter uma primeira conversa com o jovem penitente. Mas, como ela também previu, eu “fiquei tão satisfeito que não quis mais deixar de conversar com ele”. O meu primeiro contato com o penitente Israel aconteceu no ano de 2015, no mês de junho. Mas a primeira entrevista só pôde ser gravada quase um mês depois, no dia 08 de julho de 2015.

Na primeira vez que bati à porta da casa do penitente Israel, quem me atendeu foi um senhor alto, de barba branca, que apa-

rentava ter por volta de 50 anos. Olhou por entre as frestas da janela e perguntou o que me trazia ali. Após explicar as intenções da pesquisa, ele me respondeu que até poderia conversar comigo sobre o antigo grupo de penitentes, mas o horário que eu escolhi para fazer o trabalho era “muito esquisito”. Eram quatro horas da tarde. Naquele horário, segundo o senhor que me recebeu, a sua família estava se reunindo para fazer as orações diárias, ler a “santa missão”, jantar e dormir.

Perguntei então se podia, ao menos, conhecer o “rapazinho” de quem haviam me falado. Ele ficou um pouco contrariado, mas chamou o seu filho para vir em direção à porta. Quando o rapaz se aproximou, fui tomado por uma surpresa: ele trajava longas roupas azuis, com cruzeiros e símbolos desenhados de branco, usava uma longa barba e trazia na mão um volumoso livro de capa preta, que deduzi ser a *Missão Abreviada*. A surpresa se deu pelo fato de eu pensar que não existiam mais pessoas tão jovens a ingressarem no “caminho da penitência”. Ele me disse: “Louvado seja nosso senhor Jesus Cristo. Meu nome é Israel Aves de Jesus”.

A história da entrada do jovem penitente nessa irmandade e a conversão da sua família em assíduos seguidores da *Missão* revelaram a possibilidade de enxergar de perto a aceitação de um grupo de pessoas que levavam uma “vida profana” para o “encantamento” desse mundo religioso dos Penitentes Peregrinos Públicos. Além disso, essa família desempenhou um papel fundamental na manutenção das práticas da penitência na contemporaneidade. Segundo sr. Francisco, a conversão dele e de sua família se deu a partir do encontro com o Mestre Olício, que ele chama de “compadre Manoel”:

**Senhor Francisco:** Porque antes de nós *vim* frequentar as *casa* dos penitentes e conhecer o livro da Santa Missão, eu me encontrei com compadre Manoel, nosso diretor, eu me encontrei com ele

andando na Castelo Branco, que ele trabalhava na penitência, quando eu me encontrei com ele, nós *subimo* a Castelo Branco conversando e eu empurrando o carrinho de mão dele, nós assim, conversando, nós dois. E ele me falou algumas palavras que eu não tinha ouvido ainda. Me interessou. Despertou em mim... Despertou curiosidade. Como se diz, *né?* Quando a pessoa não tem tanto conhecimento, a primeira coisa que desperta é curiosidade, depois vem o interesse. Ai eu peguei, conversei mais com ele, ouvi algumas *palavra* e fui *pra* casa, quando cheguei lá, conversei com a minha esposa, meus filhos algumas palavras, eu disse: “é diferente, as *palavra* que ele pronunciou *pra* mim é diferente”.

Sr. Francisco se revelou, durante a pesquisa, um verdadeiro filósofo, no sentido empregado por Certeau (2012) quando coloca essa categoria em contraposição ao perito. Sr. Francisco, apesar de não possuir letramento oficial, demonstrou ser um questionador voraz da realidade na qual estava inserido. Segundo seus relatos, ele sempre se incomodou com o que chamou de “sistema”: as regras, limitações e burocratizações do mundo moderno. Observem que, na sua narrativa, assim como o filósofo, ele afirma que aquilo que despertou primeiramente em seu interior foi uma curiosidade, “depois veio o interesse”.

A pregação de Mestre Olício apresentou a Sr. Francisco uma nova possibilidade de enxergar o “sistema” que estava a sua volta. É como se o penitente tivesse lhe apresentado as ferramentas para construir algo novo, uma espécie de barricada neste mundo, onde tudo parecia tão insólito, ou, para usar o termo de Bauman, líquido:

**Senhor Francisco:** Ai nós *voltemo* outros *dia*, *visitemo* ele... Aí ele nos aconselhou. Ele disse: “Olhe,

tem um penitente chamado Seu João, Seu Joca. O nome é João, mas o apelido é Joca. Ele renovou a Santa Missão. Que ele tem um livro antigo na casa dele, que ele herdou dos familiares dele, ele renovou, e ele tá distribuindo esse livro da Santa Missão para as *pessoa* que quiserem adquirir a Santa Missão. É um livro muito importante”. Eu, com minha esposa e meus filhos, só tinha conhecimento da Bíblia. Nós só *tinha* conhecimento da Bíblia, nós não *tinha* da santa Missão. Ai nos *peguemo*, seu Joca foi lá, nos *adquiririmo* a Santa Missão, ai esse rapaz [referindo-se ao penitente Israel], ele começou a ler a Santa Missão, e nós lia a Santa Missão todo dia, vinha *pra* casa dele nos domingos e dias santos e ele lia a Santa Missão *pra* nós e nos ensinava como um bom professor ensina aos seus alunos. Explicava. O que ele dizia a respeito da Missão, ele falava e eu procurava as *prova*, eu procurava as *prova*, e encontrava a explicação correta na própria Missão. O que ele falava, eu encontrava na própria Missão. E ele dava o próprio exemplo, *né?* Da vida dele... Ele dava o exemplo da vida dele. O exemplo é muito importante! Você falar é apenas uma parte, você dar o exemplo é melhor que falar. O exemplo é maior que sua fala.

Essa narrativa de sr. Francisco ajuda a elucidar uma questão que venho tentando deixar claro desde o começo do texto: a contribuição de cada um dos remanescentes do primeiro grupo na manutenção dessas práticas na contemporaneidade. De um lado, Mestre Olício cooptou a família para, aos poucos, ensinar-lhes o “caminho da penitência”; de outro lado, o projeto missionário do Mestre Olício só poderia ser efetivado se os seus novos seguidores conhecessem o principal livro da irmandade, e isso só foi possível graças ao projeto renovador do penitente João José.

Entre os questionamentos do seu pai e o exemplo edificante de Mestre Olício, o futuro penitente Israel observava tudo com

muito entusiasmo. Então, aos 19 anos, ele resolve “morrer para o mundo” e seguir os caminhos da penitência, transformando-se no mais novo “Ave de Jesus”. Em uma de nossas conversas, perguntei ao penitente se ele havia passado pelo ritual do “Batismo da Cruz”, antiga cerimônia na qual se queimavam os documentos de identidade oficial para o iniciado “renascer” em uma “nova vida”. O ritual corresponde também ao abandono do indivíduo a todo e qualquer “modo de vida profano”, incluindo-se aqui o trabalho formal e até mesmo a escola:

**Israel Aves de Jesus:** Com certeza. E também até, de fato, eu posso lhe explicar, ao senhor que, assim, como eu já lhe disse naquele primeiro momento, foi como uma peça encaixada em um quebra-cabeça, meu filho. Eu não tinha ainda nenhum documento de identidade no tempo que eu entrei, que fui aceito na penitência com 13 anos de idade. Eu assim não tinha documento de identidade, CPF, título de eleitor, nada disso eu tinha. Ai então, nesse caso, foi *pra* mim muito fácil. *Pra* se renunciar a essas coisas *pra* mim, não foi preciso, *né?* Mas, de fato, com essa minha renúncia já estava renunciando ao futuro que poderia ter.

**Roberto Viana:** Você já frequentou a escola?

**Israel Aves de Jesus:** Sim, senhor. Eu tenho o ensino fundamental incompleto. Antes de eu viver essa vida de penitente, eu estudei ainda nas entidades públicas. Estudei até o nono ano, a oitava série, incompleto. Mas abandonei porque não era compatível com o modelo de vida que eu desejava seguir.

**Roberto Viana:** Então você aprendeu tudo basicamente sozinho? Lendo a Missão...

**Israel Aves de Jesus:** Com a Missão, como também com o meu padrinho Manoel me ensinando, com o meu pai também, com o decorrer de cada dia, com os veteranos da penitência da mesma forma,

e, acima de tudo, com o professor dos professores, que é o espírito santo.<sup>17</sup>

Israel Aves de Jesus estava deixando um “tentador” mundo para trás: televisão, internet, celular, roupas da moda, estudo e trabalho formais, jogos eletrônicos, enfim, um número quase ilimitado de possibilidades que o mundo contemporâneo “profano” lhe apresentava. Ele agora deveria vestir azul e branco, pedir uma “esmola pelo amor de Deus” e se dedicar apenas ao caminho religioso que seu tutor, Mestre Olício, havia lhe ensinado.

Uma mudança profunda também operou no seio da família do jovem penitente. Apesar de não escolherem viver essa crença como penitentes, seu pai, sua mãe e seus irmãos aceitaram “o chamado” para se tornarem seguidores da Missão. Um seguidor da Missão diferenciava-se de um penitente por algumas questões específicas: o seguidor poderia ter um trabalho formal, não precisaria pedir esmolas, poderia se casar e não teria as obrigações ritualísticas do penitente. Apesar dessas “facilidades”, uma seguidora ou seguidor também deveria obedecer a um rigoroso sistema de regras e privações materiais. Sr. Francisco, por exemplo, continuou com sua banca no Mercado Público do Pirajá, onde vendia ervas medicinais. Entretanto, teve que abandonar alguns hábitos: ele era um exímio corredor profissional, chegando até a ganhar algumas competições locais; era também admirador do *rock’n’roll* dos anos 80, especialmente da banda Queen. Esses hábitos eram inaceitáveis dentro do seu novo modelo de vida.

A vida de sua esposa, dona Maria, também passou por mudanças profundas: ela abandonou o seu hobby preferido (de que o marido e os filhos também participavam) de acompanhar as novelas televisivas e ouvir os programas da rádio de sua preferência.

[17]. Entrevista de 08 de julho de 2015.

Teve também que aderir a uma nova forma de vestuário: pano na cabeça, blusas de manga longa, saia cobrindo os joelhos. Continuou exercendo a sua profissão de costureira, mas abandonou a rotina comercial que era imposta “pelo sistema”: uma seguidora da Missão não pode trabalhar nos dias santos, nem “explorar” as outras pessoas.

A vida dos irmãos mais novos do penitente Israel também passou por intensas transformações: tanto Isabel, sua irmã mais nova, quanto Isaac, seu irmão, abandonaram a escola e começaram a seguir um rígido controle de horários para que a rotina da casa dos “seguidores da Missão” fosse cumprida. Os jovens também foram proibidos de usar qualquer tecnologia e de ler materiais que, porventura, desviassem o foco de seu novo modelo de vida.

A rotina da casa seguiu, portanto, uma nova estrutura: pela manhã, cada um dos membros da família realizava as suas atividades “profanas” (exceto o penitente Israel, que se encaminhava para sua “jornada da penitência”). Sr. Francisco e Isaac organizavam o trabalho na banca de ervas medicinais, dona Maria e Isabel cuidavam dos afazeres do lar e das encomendas da profissão de costureira. Mas a própria “atividade profana” estava agora redirecionada pelas novas regras da penitência. Eles não deveriam trabalhar nos dias santos e deveriam rezar o terço nas horas do Ângelus (06h, 12h e 18h). Às 18h, todos já deveriam estar em casa para as orações noturnas e para a realização de um dos rituais que mais me chamaram a atenção dentro da ritualística absorvida pela família: **a leitura coletiva de livros religiosos.**

Após rezarem o rosário e cantarem os benditos para os santos de devoção da casa, o penitente Israel escolhia um dos “antigos livros”, herdados dos primeiros Mestres, em geral *A Missão Abreviada*, para que fosse feita uma leitura em voz alta e, ao fim da apreciação do trecho obra, era feita uma espécie de “análise



coletiva” do seu conteúdo, na qual cada um dos ouvintes poderia interpretar os textos.

Dessa maneira, mesmo que sr. Francisco ou dona Maria não soubessem decifrar aquele conjunto de símbolos em um papel, a voz do seu filho traduzia e informava o conteúdo daqueles livros, o que estava longe de ser meramente uma leitura, tornava-se o próprio contorno da vida dessas pessoas.

A emissão dos textos pela voz do penitente ganhava um significado diverso em cada um dos receptores que ouviam atentamente a sua recitação. Nesse sentido, as reflexões de Certeau sobre as táticas de leitura podem ser úteis para analisarmos a importância dessa “prática leitora” feita pela família, no sentido de entendermos como os consumidores não são meros captadores das ideias dos textos, mas sim, criadores talentosos de “novos textos”:

Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que (já dizia Borges) “uma literatura difere da outra menos pelo texto que pela maneira como é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação desse último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. (CERTEAU, 2012, p. 240-241).

Considero que a prática desenvolvida pela família do penitente Israel foi fundamental para a constituição de uma “nova forma” de viver as antigas regras da penitência. O livro começou a ganhar certa autoridade em relação aos testemunhos orais. Com isso, não quero afirmar que a família “abandonou” as antigas re-

gras que estavam escritas apenas no delicado papel da memória. Mas o livro, enquanto instrumento simbólico e de poder, começa a exercer, com maior ênfase, uma autoridade de legitimação das práticas que estavam no campo da oralidade.

Após a morte do Mestre Olício, no ano de 2009, o penitente Israel começou a assumir uma série de tarefas que antes eram realizadas apenas pelos antigos mestres: celebrar renovações, assumir a ritualística do hasteamento das bandeiras marianas em maio e conduzir as orações em grupo, por exemplo. Como dona Josefa narrou em sua entrevista, transcrita no início do capítulo, esse penitente revelou-se um profundo conhecedor dos antigos livros herdados desde Mestre José e de tantos outros, que o jovem garimpava na sua busca pela melhor compreensão da crença que o movia. Ele também era dono de uma oratória invejável, com uma fala enriquecida pelo vocabulário religioso apreendido dos livros que lia e das histórias que os veteranos haviam lhe contado.

**Roberto Viana:** O que é que você lê além da *Missão Abreviada* e da *Bíblia*?

**Israel Aves de Jesus:** Meu filho, os livros que eu leio são, assim, diversos, sabe? Enciclopédias, livros de filosofia, teologia e algumas coisas que ajudam no aumento do conhecimento de qualquer pessoa, *né*?

É perceptível, portanto, a importância que o livro tem na construção da prática do penitente Israel. Entre as leituras “que os antigos” faziam dos textos e a nova prática de leitura que o penitente Israel estava começando a experimentar, existia uma complexa luta simbólica.

Nas narrativas “dos veteranos”, aparece, por exemplo, a informação de que a *Missão Abreviada* foi “literalmente” o “primeiro livro do mundo” ou ainda que foi escrita pelo padre Cícero. A partir de uma prática leitora direcionada pela lógica disciplinar da

escola ou do próprio “conhecimento científico”, o jovem penitente começa a perceber o desafio que está em suas mãos: será que cabe a ele informar “aos mais antigos” que outros livros existiram antes da *Missão Abreviada*? Ou ainda que ela foi escrita pelo padre Manoel José Gonçalves Couto e não pelo padre Cícero? Nesse sentido, o penitente Israel assume posturas que nos possibilitam, como sugere Certeau, “analisar a própria operação de ler, suas modalidades e sua tipologia” (CERTEAU, 2012, p. 241).

O penitente Israel assume, então, a “missão” de intermediar essas diferentes interpretações do sagrado e de seu conhecimento científico para as pessoas do antigo grupo. Nas narrativas apresentadas por ele, até aqui, foi possível perceber que ele se preocupou, pelo menos na presença do entrevistador, em apresentar alguns elementos da tradição de forma que ficasse claro que aquela maneira de pensar pertence ao “imaginário” dos mais antigos e não à sua cosmovisão. Apesar disso, existem diversos momentos em que o penitente se vale da tradição que lhe foi apresentada para justificar aspectos do modelo religioso que ele pratica.

Ao conversamos sobre o livro *Missão Abreviada* e sobre a relevância dessa obra para a vida do grupo, o penitente me ofereceu uma narrativa que contém exatamente esses elementos da “encruzilhada”: livro, leitura e oralidade na constituição de sua prática:

**Israel Aves de Jesus:** O povo daqui de Juazeiro tinha um costume, uma história breve que eu vou contar ao senhor. O povo daqui de Juazeiro tinha o costume de visitar quase todos os dias a casa de meu padrinho Cícero para pedir conselho, instruções. Aí um dia, um cidadão que eu conheço ele, quer dizer, eu não conheço propriamente ele que foi na casa de meu padrinho, mas o seu neto. Esse homem foi na livraria e comprou um livro da Santa Missão e levou para a casa de meu padrinho

Cícero. Ele foi lá para perguntar se esse livro era bem conveniente de ser lido ou não. Aí quando ele chegou lá, que pediu a bênção ao meu padrinho Cícero e tudo, ele disse: “Meu padrinho, vim pedir ao senhor *pra* o senhor me dizer e me aconselhar se esse livro da Missão Abreviada que eu ouço falar muito e o povo diz que é um livro muito bom. Eu queria saber se o senhor, meu padrinho, confirma esse livro *pra* gente ler”. Meu padrinho Cícero foi e disse: “Me dê o livro”. Aí ele foi e deu e meu padrinho Cícero abriu o livro beijou uma página, beijou outra, fechou novamente e disse: “Leve, meu amiguinho, a Missão Abreviada *pra* sua casa, porque você levando a Missão Abreviada *pra* sua casa, você vai levando o Deus verdadeiro”.<sup>18</sup>

Os elementos da tradição oral foram usados aqui pelo penitente também como legitimadores de um aspecto da sua crença. É interessante, contudo, percebermos que o elemento legitimado pela tradição é exatamente um livro. O penitente recorta uma história da tradição que elucida algo que ele já aprendeu com as leituras que fez: o livro não foi escrito pelo padre Cícero, entretanto, é o santo padre que sanciona o poder divino que a *Missão Abreviada* tem.

Desde os tempos de Mestre José, até as formas de participação mais contemporâneas, que as pessoas dessa irmandade estabelecem uma visível relação paradoxal com a cultura escrita. Entretanto, o penitente Israel inaugura mais uma ruptura nessas formas de interpretação. A novidade trazida pelo penitente está no nível de consciência científica/acadêmica que ele emprega na interpretação das escrituras lidas por ele.

Uma leitura que, segundo ele, é “mais aprofundada” fez com que ele percebesse alguns equívocos interpretativos que os an-

[18]. Entrevista do dia 08 de julho de 2015.

tigos faziam de determinados textos e essa nova interpretação começa a reger a vida espiritual dele, que inicia um projeto de expansão e, de certa forma, reeducação dos antigos membros da irmandade para essa nova forma de enxergar as “leis”.

Ao “entrarem e saírem da modernidade”, como aponta o sociólogo Nestor Garcia Canclini, as pessoas dessa irmandade construíram diversas formas híbridas de perceber a crença, mas também de viver uma nova experiência formativa, que desafia o “sistema” ao mesmo tempo em que é atravessada por ele.

## Referências

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. 384 p.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 316 p.

COUTO, Manoel José Gonçalves. *Missão Abreviada: para despertar os descuidados converter os pecadores e sustentar o fructo das missões*. 6. ed. Porto: Tipografia de Sebastião José Pereira, 1868.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARQUES, João Francisco de. O rigorismo na espiritualidade de popular oitocentista: o contributo da Missão Abreviada. In:

COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PIEDADE POPULAR, 1998, Lisboa. **Actas do Colóquio Internacional de Piedade Popular: Sociabilidades, representações e espiritualidades**. Lisboa: Terramar, 1999. 620 p.

NOBRE, Edianne dos Santos. *O Teatro de Deus: as beatas do padre Cícero e o espaço sagrado de Juazeiro*. Fortaleza: IMEPH, 2011.

OLIVEIRA FILHO, Roberto Viana de. *Passado perpétuo: os Penitentes Peregrinos Públicos e o catolicismo penitencial em Juazeiro do Norte, CE*. Dissertação (Mestrado em História)–PPGH–UFCG, Campina Grande, 2017.

PAZ, Renata Marinho; JERONIMO, Priscila Ribeiro. Para além do catolicismo: a presença evangélica em Juazeiro do Norte. In: **SIMPÓSIOS DA ABHR**, Juíz de Fora, **Anais [...]**. p.10-20, mar. 2011. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/288>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SILVA, Lemuel Rodrigues da. *O discurso religioso no processo migratório para o caldeirão do beato José Lourenço*. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional, Cultura e Representações)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

## Narrativas orais

JESUS, João José Aves de. Entrevista cedida a [ ] no dia 02 de novembro de 2012, no Cemitério do Socorro em Juazeiro do Norte, CE.

JESUS, João José Aves de. Entrevista cedida a [ ] nos dias 11 de junho de 2013, 19 de março de 2014 e 07 de julho de 2015, na Casa da Missão.

JESUS, Israel Aves. Entrevista cedida a [ ] nos dias 08 de junho de 2015, 25 de agosto de 2015, 29 de fevereiro de 2016, 04 de junho de 2016, 12 de junho de 2016, na casa do penitente Israel.

JESUS, Israel Aves. Entrevista cedida a [ ] nos dias 31 de janeiro e 08 de março de 2017 na minha residência em ocasiões de visitas do penitente Israel.

JOSEFA; MARINETE; LIA; VIRGÍNIA. Entrevista cedida a [ ] no dia 07 de julho de 2015 na casa de dona Virgínia.

JOSEFA; MARINETE; LIA; VIRGÍNIA. Entrevista cedida a [ ] nos dias 07 de julho de 2015, 29 de fevereiro de 2016, 04 de junho de 2016 e 04 de janeiro de 2017 na calçada da casa de Dona Marinete.

## Educação no *Ilê Axé Omilodé* (João Pessoa –PB): aprendendo com as experiências de ancestralidade

*Dulce Edite Soares Loss* –UFCG<sup>1</sup>

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

*Paulo Freire*

O presente artigo busca discutir, com os aportes da história cultural, os fundamentos epistemológicos que dão suporte à compreensão da educação no cotidiano do *Ilê Axé Omilodé*. A educação em um terreiro de candomblé é uma prática social que envolve uma construção cultural e humana, viabilizando a sobrevivência dos saberes ancestrais e a atualização de padrões culturais, transmitidos por meio de práticas educativas,

[1]. Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O artigo é fruto de desenvolvimentos explorados no segundo capítulo da minha dissertação de mestrado intitulada, *Hungbê, um Passado como Referência: narrativas e experiências de ancestralidade nas práticas educativas no Ilê Axé Omilodé (João Pessoa-PB)*, defendida em 02/03/2020 no Programa de Pós-Graduação em História, linha de pesquisa 3, História das Práticas Educativas, sob a orientação do professor doutor Matheus da Cruz e Zica. A dissertação enfoca as diversas práticas educativas existentes no cotidiano de um terreiro de candomblé e a transmissão dos saberes culturais, considerados como tradições, mistérios, valores fundamentais e princípios que expressam as matrizes culturais, históricas e religiosas das religiões afro-brasileiras e que possibilitam a sua sobrevivência, na cidade de João Pessoa-PB.

dogmas religiosos, valores ancestrais, normas de comportamento, preservação da natureza e linguagens próprias difundidas de geração a geração.

Transmitidos e socializados sob um modelo não escolar, instituição social que tem no seu conceito a construção e a socialização de conhecimentos por meio de uma didática previamente estabelecida, os saberes ancestrais no *Ilê Axé Omilodé* são permeados por singularidades educacionais com características próprias, apresentando as seguintes particularidades: ocorre predominantemente através da oralidade; em meio a uma ambiência religiosa; de forma espontânea e cotidiana, não apresentando, por vezes, uma metodologia sistematizada; e, por fim, podemos destacar também que todo o aprendizado ocorre por meio da pedagogia do ritual sagrado, primando pela liturgia do culto, em que crianças, adolescentes e adultos aprendem de forma ritualística e celebrativa os saberes salvaguardados de geração em geração.

A educação em um terreiro de candomblé se dá por meio da oralidade e da preservação da tradição e tem, na memória, a sua interlocução. No candomblé, “[...] o conhecimento e a tradição não são armazenados, congelados nas escritas e nos arquivos, mas revividos e realimentados permanentemente pelos indivíduos mais sábios de cada geração”.<sup>2</sup>

A título de apresentação, as religiões de matriz africana foram formadas no período colonial, uma herança cultural e religiosa dos negros escravizados que aportaram em terras brasileiras por meio da diáspora. Por se tratar de um amplo universo cultural, partilhado de visões de mundo, língua, princípios éticos, códigos e símbolos doutrinários, saberes e fazeres ritualísticos, instrumentos musicais, danças e culinária no decurso de suas atividades, um terreiro de candomblé busca manter vivas essas

---

[2]. Santos (1986, p. 53).

tradições, que se prendem aos sentidos e aos valores e bens em que seus adeptos são protagonistas.

O candomblé e seus saberes, segundo Reginaldo Prandi, José Flavio Barros, Pierre Verger, entre outros, é brasileiro, historicamente coberto pelas suas tradições, transmitidas pela oralidade. Sua origem é negra, carrega em seu bojo uma África mítica, em que o inconsciente ancestral africano persiste e foi, durante pelo menos um século, a mais completa referência cultural para o negro brasileiro, conforme Bastide (1971). Mergulhar nesse universo é compreender que a educação transmitida nesses espaços é regida por uma tradição oral, “um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra”.<sup>3</sup>

Em uma contextualização, a noção do termo “candomblé”, na visão de Vivaldo Costa Lima (1976), denomina o termo como grupos religiosos que têm em suas crenças o culto às divindades denominadas *Orixás*, *Inkisses* e *Voduns*, associadas ao fenômeno de possessão ou transe mítico.

Etimologicamente, candomblé é um termo de origem *bantu*, precisamente da língua *Kikongo*. Provém da palavra *ka-ndón-id-é* ou *kán-domb-ed-é*, derivada do verbo *kulomba* ou *kandomba*, o que indica a ação de venerar, adorar, orar e evocar (LIGIÉRO, 1993). Compreender essa etimologia é ressaltar os princípios e valores do originário e antigo homem africano – a despeito das diversas manifestações comportamentais, cosmovisões, acepções ontológicas e de espiritualidade para os diversos homens e mulheres africanos de distintas etnias (LIGIÉRO, 1993).

A presente investigação surge da relação entre, de um lado, a minha vivência religiosa, 25 anos de iniciada no candomblé nação *Jeje* e, na atualidade, seguindo na nação *Ketu* por conta do falecimento de meu pai de santo no ano de 1998; e, de outro, a

---

[3]. Vansina (1982).

formação acadêmica de pesquisadora voltada à historiografia. No que se refere à educação, é interessante frisar que, na atualidade, com todas as obrigações ritualísticas pagas e ocupando um cargo hierárquico (*Iyá Dagan*)<sup>4</sup>, uma das minhas responsabilidades no terreiro a que estou ligada é ensinar, no cotidiano do terreiro, aos meus irmãos mais novos. No candomblé, “[...] aprende-se para en-sinar (*sic*) aos menos experientes. O ato de en-sinar é o que legitima a maioria e a iniciação dos membros da comunidade”.<sup>5</sup>

O *hungbê*,<sup>6</sup> educação, tem na ancestralidade a conscientização do homem e da sociedade a seu próprio respeito, conectando um conhecimento por meio dos mais variados mecanismos instituídos pelos ancestrais e contendo uma “[...] materialidade própria do complexo social a ela referido”.<sup>7</sup> A palavra ancestralidade, para Fabio Leite, é difícil de ser conceituada dada a conexão entre o visível e o invisível no prolongamento da existência, compondo a corrente vital do povo africano. Por conter uma materialidade própria do complexo social do negro africano, ancestrais de essência mítica (preexistentes e divindades) e os ancestrais de essência histórica (ancestrais históricos) indicam de maneira expressiva as ações históricas e os domínios sociais desses complexos civilizatórios específicos, configurando os elementos mais decisivos de sua explicação.

A educação no *Ilê Axé Omilodé* edifica-se sobre uma disciplina rígida, por meio das práticas sociais, dos rituais litúrgicos que a religião impõe aos iniciados para efetivar sua senioridade, das

---

[4]. Título consagrado a uma filha de *Oyá* do sexo feminino, com obrigações ritualísticas pagas, e traz como referências ser a filha mais velha da casa. Tem como responsabilidade a ritualística do *Padê*, cerimônia executada antes de qualquer cerimônia pública ou interna.

[5]. Machado (2006, p. 6).

[6]. A palavra *Hungbê* é de origem *Jeje*, povos *fons*, e designa educação de *axé* nas comunidades de terreiro e tem a pronúncia *Rumbê*.

[7]. Leite (2008, p. 380).

rodas de conversas e das relações interpessoais nos espaços de terreiro. Uma gama de saberes circula e norteia as práticas educativas na vida cotidiana de um terreiro, tais como: o aprendizado dos saberes da prática religiosa e ritual; os saberes dos ancestrais; os saberes das alimentações ofertadas aos ancestrais divinizados; os saberes dos *itans* (lendas) e *orikis* (rezas); os saberes das folhas; os saberes da música e da dança; os fundamentos religiosos (preservados pelo uso do segredo); os saberes da linguagem procedente dos valores civilizatórios de uma tradição histórica africana, propiciando a formação de uma identidade. Ou seja, a educação em um terreiro de candomblé é um “campo híbrido de construção de identidade”, dimensionando suas práticas educativas à luz da diversidade étnica e cultural.<sup>8</sup>

Nesse sentido, dimensionado o terreiro como um espaço de circulação de significados, saberes e sentidos, o objetivo geral deste artigo é analisar a dimensão educativa da cultura africana e o processo de transmissão desses saberes culturais no *Ilê Axé Omilodé*, em João Pessoa-PB, nação *Ketu*. Compreender a dinâmica da preservação dos saberes, dar visibilidade à educação nos terreiros de candomblé perante a sociedade contemporânea, discorrer sobre uma cultura de sujeitos, até então oprimidos e constantemente violentados em suas identidades, se torna de suma valia, considerando que a história da cultura do negro e seus saberes culturais representam, além de uma expressão de religiosidade, a manifestação genuína das culturas formadoras da sociedade brasileira, a cultura africana.

O locus da pesquisa, o *Ilê Axé Omilodé*, “Águas na Casa do Caçador”, nação *Ketu*, é uma “folha” (descendente) da primeira casa de candomblé *Ketu*, fundada na cidade de João Pessoa-PB (LOSS, 2016). Está situada à Rua Valdemar Feliz dos Santos, Mangabeira

---

[8]. Tramonte (2007).

I, João Pessoa-PB e tem em seus propósitos dar continuidade às seculares tradições do candomblé de nação *Ketu*, apreendidas ao longo de sua trajetória formativa. Com 35 anos de fundação, o axé tem como líder espiritual a *Yalorixá* (mãe de santo) Francisca das Chagas da Silva, conhecida na sociedade do santo como Mãe Chaguinha e, como regência ancestral, o orixá *Oxum* (senhora das Águas Doces).

### **Oná:<sup>9</sup> traçando uma metodologia**

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa tem como base um conjunto de dados produzidos que devem ser interpretados, compreendidos e contextualizados e não quantificados ou mensurados. Antônio Chizzotti,<sup>10</sup> em relação às abordagens qualitativas, afirma que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Após esta experiência, o pesquisador em uma hermenêutica traduz, em texto, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Como qualquer investigação, ela depende também de uma pesquisa bibliográfica, pois mesmo que existam poucas referências sobre o assunto pesquisado, nenhuma pesquisa hoje começa totalmente do zero. Portanto os autores enfocados foram: sobre educação, Santos (2010, 2007) e Brandão (2002); sobre candomblé, Lima (1976); sobre ancestralidade, Leite (2008); sobre cultura, Geertz (1989) e outros. Entre os conceitos utilizados: ancestralidade, apropriação, educação e experiência.

---

[9]. Palavra iorubá que significa “caminho”, “percurso”.

[10]. Chizzotti (2003, p. 221).

A história cultural é nossa referência para este estudo, pois nos fornece um espaço para a formulação de uma historiografia conceitual. Roger Chartier esclarece que a história cultural é importante para identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, apresentada e apropriada. Nesse sentido, analisar a educação efetuada no cotidiano do *Ilê Axé Omilodé* é rastrear, na contemporaneidade, a representação e a apropriação de uma cultura africana histórica, rica e milenar, que está intrinsecamente ligada ao meio social, à cultura egressa da diáspora africana, circulada por motes de símbolos, mitos e ritos, mediante uma tradição.

A metodologia aplicada foi a história oral temática, a qual nos permitiu, perante o tempo presente, a busca da compreensão dos adeptos do candomblé no seu cotidiano religioso, assim como o entendimento das lógicas que movem suas ações, estabelecendo uma relação mútua de respeito e diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, valorizando as diversas formas de saberes.

Para o filósofo Gaston Bachelar (2007), o tempo é algo que não é o ontem e nem o amanhã, é o hoje. Passado e presente são elaborações da consciência humana, em que somos o centro de projeção no presente. A história não é interpretada na forma clássica, o presente sendo compreendido pelo passado, mas o passado sendo lido e relido a partir do interesse do presente. Para tanto, dar voz aos personagens vivos, como Mãe Chaguinha, líder espiritual do *Ilê Axé Omilodé*, e aos membros de sua *egbe*,<sup>11</sup> é coletar dados por meio de entrevistas gravadas, premeditadas, de ordem pessoal, com questões abertas e semiestruturadas que, após a transcrição, seriam transformadas em fontes. Sobre as entrevistas, Robert Bodgan e Sari Biklen ressaltam que a “[...] entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio

---

[11]. Família.

sujeito, permit[indo] ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.<sup>12</sup>

Norteando a pesquisa, fizemos uso da análise de conteúdo, com o intuito de sistematizar as falas, transformando-as em um documento-monumento, como assinala o historiador francês Jacques Le Goff (1992). O verdadeiro fim da análise de conteúdo é a interferência, dado que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características dos materiais que serão levantados, enumerados e organizados, conforme Bardin (1997).

As conversas de terreiro, um dos recursos utilizado por nós, implicaram um claro e rico recurso para a produção de dados em nossa metodologia de pesquisa. Segundo Vera Mincoff Menegon (2004), as conversas, por permearem esferas variadas de interação social, são espaços privilegiados de produção de sentidos; são, também, práticas discursivas compreensivas de linguagens em ação, que permitem o estudo da circulação dos saberes e os diálogos travados entre os sujeitos nas práticas educativas.

Diante do exposto, nossa metodologia se encontra baseada em levantamento bibliográfico, história oral temática, observação participativa e conversas no cotidiano do terreiro, que, interligados, nos possibilitaram um aprofundamento do conhecimento histórico e cultural sobre a educação no *Ilê Axé Omilodé*, candomblé *Ketu*, e as práticas educativas oriundas desta tradição em análise de situações reais, observadas no decorrer da pesquisa.

A técnica das entrevistas semiestruturadas foi aplicada, durante o transcorrer da dissertação, com sete sujeitos. Para o aspecto abordado, educação, traremos a fala de cinco desses sujeitos, obedecendo a algumas regras, a saber: a posição hierárquica

no *Ilê*, referenciando uma amostragem representativa dos segmentos com maior e menor autoridade sacerdotal, experiência e senioridade; faixa etária; cor e escolaridade, conforme quadro abaixo.

QUADRO 01—SUJEITOS ENTREVISTADOS

NOME	CARGO NA HIERARQUIA	GÊNERO	IDADE	COR <sup>13</sup>	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
Francisca das Chagas da Silva (Mãe Chaguinha)	<i>Yalorixá</i>	Feminino	61	Parda	Semianalfabeta	Não tem
Maria dos Anjos Mendes Gomes (Mestra Doci)	<i>Iyá Kekere</i>	Feminino	65	Negra	Mestrado	Professora
Maria Goreti da Silva	<i>Ekede</i>	Feminino	42	Negra	Nível superior incompleto	Graduanda em Ciências das Religiões
Alexsandro Nogueira Pinto	<i>Ebome</i>	Masculino	34	Negra	Ensino médio completo	Auxiliar de cozinha
Alagbê <sup>14</sup>	<i>Ogan Alabê</i>	Masculino	13	Negra	Ensino fundamental II	Estudante

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, contendo dados obtidos durante as entrevistas realizadas entre novembro de 2018 e março de 2019.

A ilustração a seguir representa a posição hierárquica dos nossos depoentes no *Ilê Axé Omilodé* :

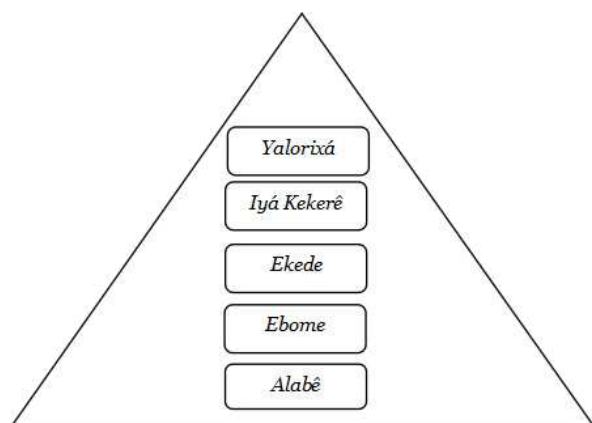
[13]. Ressaltamos que a identificação da cor é definida por nossos entrevistados, mediante o roteiro de perguntas.

[14]. Usamos o codinome Alabê por ser nosso entrevistado menor de idade.

[12]. Bodgan e Biklen (1994, p. 134).



**GRÁFICO 01:** POSIÇÃO OCUPADA PELOS NOSSOS ENTREVISTADOS NA HIERARQUIA DO ILÊ



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

No quadro anterior, a *Yalorixá* ocupa o posto mais elevado do *Ilê Axé Omilodé*, seguida da *Iyá Kekerê*, que substitui a *Yalorixá* em sua ausência. Na sequência, temos a *Ekede*, que cuida de tudo que se refere ao *Orixá* para a qual foi designada. *Ebome* é a titulação dada àquele que completa o ciclo de obrigações e tem permissão para abrir a casa; e o *Ogan Alabê* é o responsável pelos cânticos de todas as cerimônias. Ressaltamos que esta posição hierárquica não é igual em todas as casas de axé, a definição atende ao líder do terreiro.

A participação voluntária dos sujeitos na pesquisa, assim como as fotos utilizadas, foi oficializada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento fundamental para definir a legalidade do uso da entrevista. Para Meihy (2002), essa exigência do consentimento informado permite que a autonomia dos sujeitos seja respeitada, bem como se observem os princípios de beneficência e justiça.

Quanto aos cuidados e aspectos éticos da pesquisa, desde a fase da elaboração do projeto, a comunidade religiosa esteve presente e autorizou as intenções do estudo, bem como o uso de suas identidades e fotos. Submetido à Plataforma Brasil,<sup>15</sup> o projeto teve êxito em sua aprovação.

### Aprendendo com axé: uma educação afrocentrada

A educação, ao longo da história da humanidade, tem sido compreendida e conceituada de diferentes maneiras. Remetemo-nos ao século XVI, em que o pensamento científico moderno instaurou uma racionalidade abissal, dividindo esta realidade “[...] entre aquilo que está na lógica racional como verdade e aquilo que está fora da lógica racional como residual e incompreensível”.<sup>16</sup> O campo da educação, historicamente, não vai fugir a este paradigma moderno que prioriza o conhecimento racional estruturado e cerceado aos espaços da escola formal em oposição a outras formas de conhecimento, tracejado na experiência e nas relações sociais cotidianas.

Na análise de Ivanilde de Oliveira, a escola na modernidade é reconhecida como o “templo do saber”, considerado o local de iniciação ao saber científico, no qual toda e qualquer transmissão de conhecimento é feita pelo professor, que se vale de livros, os quais contêm o “discurso verdadeiro”, legitimado pela verdade da ciência. Para a autora, a racionalidade que emerge na modernidade rompe com o pensamento escolástico e a investigação filosófica

[15]. Aspectos éticos da pesquisa: o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande, sob o número CAAE: 96992618 9.0000.5182 e número do parecer 2.981.766.

[16]. Costa (2015, p. 3).

baseada nos fenômenos de Deus, e é deslocada para os estudos da natureza e do homem, acreditando na força da razão e no processo de produção do conhecimento científico e na verdade.

Neste período, o saber escolar como erudito, livresco e científico acaba sendo determinado pela rigorosidade do método e da sistematização no processo de construção do saber. A escola, assim, se torna:

O lugar da transmissão do saber e este saber adquire uma especificidade, é produto de uma ação metodológica, de um ritual acadêmico, o qual legitima a soberania do saber escolar. A escola caracterizada por este saber erudito diferencia-se e exclui o saber popular, em nome da sistematização e da rigorosidade científica, diferenciando e excluindo as classes populares no processo de construção da sociedade<sup>17</sup>.

Neste contexto, a educação na modernidade se torna prisioneira de uma epistemologia que o pensamento moderno ocidental hegemônico criou e manteve durante séculos.

Linhas radicais invisíveis que separam os conhecimentos científicos dos não científicos e concedem à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, gerando a exclusão e a eliminação total de todos os conhecimentos construídos do outro lado da linha tidos como não conhecimentos.<sup>18</sup>

Boaventura de Souza Santos afirma que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, estabelecido por meio

---

[17]. Oliveira (2003, p. 168).

[18]. Silva (2013 p. 37).

de “[...] linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”,<sup>19</sup> característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só impera conforme se finda o campo da realidade pertinente, de modo que, “[...] para além dela, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética”.<sup>20</sup>

A racionalidade abissal anula assim outras formas de conhecimento, tais como: os saberes populares, os saberes indígenas, os saberes das comunidades de terreiro e outras formas de conhecimento. Aliás, Boaventura de Souza Santos, referindo-se a essa lógica moderna, afirma que estes saberes:

[...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. [...] Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica.<sup>21</sup>

É na pós-modernidade que emerge uma crise nessa racionalidade abissal, surgindo o pensamento pós-abissal, que nos conduziu à emergência de um olhar e um pensar o mundo em que a valorização dos diversos saberes presentes na cultura de uma sociedade seja reconhecido, aproximando-nos da ciência e de outras formas de conhecimento. Este pensamento, longe de ser delimitador e excludente, pressupõe uma valorização em que

---

[19]. Santos (2007, p. 01).

[20]. Santos (2007, p. 01-02).

[21]. Santos (2010, p. 34).

uma gama de saberes e valores vai mais além do que a ciência moderna é capaz de comportar em sua epistemologia excludente.

Boaventura de Souza Santos afirma que “[...] o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada”.<sup>22</sup> E, ainda:

O pensamento pós-abissal [...] é uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.<sup>23</sup>

Comungando com o pensamento epistemológico de Boaventura de Souza Santos, entendemos como desafio na atualidade a educação pela experiência, pela cultura, pela oralidade, pela prática educativa executada nos terreiros de candomblé e pelo cotidiano que circula fora do espaço escolar. Para tal, recorreremos a Carlos Brandão,<sup>24</sup> que afirma que “[...] a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra [...]”. E ainda que “[...] ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar [...]”.<sup>25</sup>

---

[22]. Santos (2010a, p. 51).

[23]. Santos (2010a, p. 53).

[24]. Brandão (1984, p. 13).

[25]. Brandão (1984, p. 7).

Ao estabelecer uma relação entre educação e cultura, Carlos Brandão afirma que o ser humano é um ser pensante e, automaticamente, diferentemente das demais espécies animais, aprende criando e recriando o mundo. A cultura é o mundo criado para aprender, transformando o ambiente natural e a ele próprio, passando de uma consciência reflexa para uma consciência reflexiva, capaz de atualizar o mundo a partir da transformação de todas as coisas existentes.

Sendo assim, a educação é um domínio da cultura; socialmente, é condição permanente em que a cultura é recriada; e, individualmente, é condição de criação da própria pessoa, uma vez que “[...] aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura”.<sup>26</sup> Diante desse cenário, entendemos que a educação se apresenta como:

Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar—às vezes, a ocultar, às vezes, a inculcar—de geração em geração, a necessidade da existência da ordem.<sup>27</sup>

---

[26]. Brandão (2002, p. 18).

[27]. Brandão (1984, p. 11).

Nesse contexto, interpretamos a educação presente no *Ilê Axé Omilodé* como um espaço em que o saber flui no cotidiano pelo ensinamento dos mais velhos para os mais novos, por meio de práticas educativas, e transborda um significado existencial vivido na comunidade, uma filosofia de vida, que perpassa os muros do terreiro. Mãe Chaguinha assim se expressa sobre educação no terreiro:

A nossa educação religiosa vem de nossos *Babalorixás*. Então, dentro do que aprendi no candomblé, é oral, é uma coisa que você não vai aprender chegando, você vai aprender no dia a dia dentro de uma tradição. Então, você já aprendeu o que é um *acaçá*.<sup>28</sup> Quando meu pai de santo disse assim *pra* mim, “minha filha, vá fazer um *acaçá*”, ele não me disse o que era, então, eu recorri à minha mãe pequena. Minha mãe pequena foi me dizer que massa era, como preparava a massa e mandou eu (*sic*) ir fazer, que depois ela ia me ensinar a cozinhar e a preparar um *acaçá*. Então, eu tive (*sic*) o meu ensinamento com os mais velhos, a importância de nossos mais velhos, de nós *escutar* os nossos mais velhos, de nós *parar* para ouvir eles, de nós *parar* para observar eles, é o maior professor. O maior mestrado que eu tive na minha vida foi com os meus mais velhos. Foi aprender ouvir eles [...], eu sempre estava perto dos meus mais velhos e foi deles que aprendi, apesar de eu não ter estudado, não saber ler, mas o que eles passaram para mim foi realmente tudo o que eu tenho comigo hoje.<sup>29</sup>

Em seu relato, Mãe Chaguinha afirma serem os *Babalorixás/Yalorixás* os responsáveis pela educação no cotidiano do terreiro, tendo como fontes extraordinárias a tradição oral. O líder de um

[28]. Símbolo da vida no candomblé. Massa cozida de farinha de milho branca, enrolada na folha de bananeira.

[29]. Entrevista concedida a Dulce Edite Soares Loss em setembro de 2018.

terreiro exerce toda a autoridade sobre os membros do grupo, em qualquer nível de hierarquia, dos quais recebe obediência e respeito absolutos. Vale salientar que, nos espaços do terreiro, a educação, além de ser mediada pelo pai ou mãe de santo, envolve também todos os outros membros da comunidade religiosa que receberam do patrono da casa um cargo hierárquico.

O aprendizado da *Yalorixá* na elaboração de um alimento sagrado, o *acaçá*, símbolo da vida ofertado aos Orixás, reflete os caminhos de como se dá a educação em um terreiro de candomblé. Trata-se do saber vivido, que não se opõe ao saber intelectual. Todo ensinamento se dá pelo *emi*, o sopro de encantamento das palavras, constituindo-se em etapas de uma “pedagogia religiosa”, em que a presença do mais velho constrói, educa e forma os sujeitos para a vivência na religiosidade. Deste aprendizado, depende a continuidade da tradição, a redistribuição do axé gerada pela apropriação dos saberes, tão bem explicitada por ela.

Interessante é a relação que ela faz com seu aprendizado, ligando-o a uma titulação na academia. Muitos de seus filhos de santo são universitários, mestres e doutores, então, para a líder espiritual da casa, a titulação acadêmica é o reconhecimento oficial de um saber, e ela, ao comparar o saber apreendido no cotidiano do terreiro, junto aos seus mais velhos, iguala este aprendizado àquela titulação. Vanda Machado (2006), em seus estudos, afirma que, no terreiro, o ato de educar compreende a tradição e a ancestralidade como fontes do ensinar e visa à construção particular dos seus adeptos, assim como o mecanismo existente no preparo de outras gerações de religiosos.

Ainda sobre educação nos terreiros:

No candomblé, você não para de aprender, não tem conhecimento finalizado, está sempre aprendendo dentro de uma tradição. Por exemplo, cada Orixá que chega na casa traz a sua especificidade, então,

teremos novos aprendizados. A educação é feita no cotidiano, na oralidade, somos uma cultura oral, você aprende com seus mais velhos, com sua tradição. Você aprende caminhando, você aprende vivendo, você aprende observando, você aprende todos os dias. [...] Eu sou professora e, diferente da escola, no candomblé existe uma hierarquia, onde o mais velho fala e o mais novo obedece, então, na escola, você não concorda e questiona o professor e aqui você tem que se curvar ao aprendizado, [...] você observa durante um tempo grande, escuta porque não tem nada escrito dentro do seu terreiro, saberes específicos não são escritos. [...] Você não chega e aprende rapidamente o abc, este abc é construído durante toda sua vivência e experiência no terreiro.<sup>30</sup>

*Iyá Kekere* Mestre Doci enfatiza que os caminhos da educação no cotidiano de um terreiro são norteados pela tradição, pela hierarquia e pela oralidade, configurando um processo educacional em que os saberes são apropriados pela observação e pelo ensinamento dos mais velhos por meio da rotina do cotidiano. Para Chartier (2002), apropriação relaciona-se às condições de possibilidade de uma iniciativa individual, que de diferentes modos, como em um texto, um pensamento, ou uma imagem, se transforma e é dada a ler em outros momentos ou realidades distintas das em que foram produzidas. Quando a depoente se refere às especificidades de um Orixá gerando novos conhecimentos, devemos ressaltar que cada Orixá tem seu axé, a força que permeia e penetra todo o universo de um *Ilê*. A partir disso, todas as ritualísticas a serem conduzidas apresentam saberes referentes à energia à qual pertencem.

[30]. *Iyá Kekere* Mestre Doci entrevista concedida a Dulce Edite Soares Loss em outubro de 2018.

Ao afirmar que esses saberes não têm uma escrita oficial, compreende-se que os saberes ancestrais são repassados pela oralidade, mantendo uma tradição do passado no cotidiano dos terreiros. Raymond Williams chama de “tradição seletiva” as heranças do passado que são transpassadas para o interior de uma cultura dominante, que se estende até o presente, já tendo sido lidas e “relidas” e, automaticamente, remodeladas com a finalidade de darem suporte ou, no mínimo, não contradizerem o seu estado atual. Nas palavras do autor, a tradição será sempre seletiva, “[...] uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural”;<sup>31</sup>

Como professora, nossa entrevistada estabelece um comparativo em que, na escola formal, o aluno tem acesso à informação e dialoga com os professores tendo um reconhecimento da sua reflexão sobre a temática abordada, enquanto que, no terreiro, a hierarquia subordina o sujeito a regras e normas, em respeito ao sagrado.

No candomblé, não se senta para ensinar, não na perspectiva euro-ocidental na qual uma mestra assume para si a função de ensinar. O aprendizado acontece no cotidiano, nas experiências vivenciadas, nas tarefas mais simples, como lavar uma louça ouvindo as *ebomes* dizendo: “Não bata na panela que é *quizila*<sup>32</sup> de *Oxum*”; “Enrole este *acaçá*, este é o ponto do *acarajé*, agora faça”. Para Bondia (2016), experiência é diferente de conhecimento, é tudo aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

[31]. Williams (1979, p. 118).

[32]. Tabu.

Candomblé não se ensina, aprende-se. Esse processo educativo acaba se tornando fundamental para a criação de laços entre indivíduo e comunidade, bem como para a aquisição de novos saberes e para um pertencimento social e religioso. Finalizando as considerações dos nossos interlocutores:

A educação no terreiro está presente nas conversas, nos diálogos e ensinando para o mundo lá fora. Porque terreiro de candomblé não é só para se dançar, para você comer, para função<sup>33</sup> não, é para você sentar numa roda, explicar como as coisas acontecem, o nosso cotidiano do dia a dia, saber instruir como as coisas estão do lado de fora do barracão, porque as coisas não estão fáceis. A gente não vive o candomblé só dentro do barracão, após a porta do candomblé para fora, a gente tem que viver também, então, o candomblé nos dá lição de vida, noções para reflexão do mundo, de comportamento, ensina como lidar com nossas dificuldades e encarar o mundo, porque hoje o candomblé é muito criticado, a gente é visto na sociedade como pessoas demoníacas, como pessoas que praticam o mal, dentro da nossa sociedade, o preconceito é enorme do lado de fora de nosso barracão e, às vezes, traz para dentro do barracão e, quando traz a gente tem que dialogar, tem que explicar que a gente não tem que se igualar, a gente tem que mostrar às pessoas que não é daquela forma que as coisas acontecem, tem que mostrar o nosso cotidiano, o nosso amor aos Orixás, as nossas lições de vida e comportamentos que recebemos dentro de uma casa de axé.<sup>34</sup>

[33]. Função é a denominação que os adeptos da religiosidade dão a atos ritualísticos que levam dias em um terreiro. Exemplo: uma casa esta em função por ocasião de uma festa.

[34]. *Ebome Alex* em entrevista concedida a Dulce Edite Soares Loss em janeiro de 2019.

*Ebome Alex* configura a educação no cotidiano do *Ilê Axé Omilodé* por meio de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo em seu cotidiano, dentro e fora dos muros do terreiro. Para Michel de Certeau (2005), o cotidiano é um conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade. O autor parte do pressuposto de que é a relação social que determina o indivíduo e não o inverso, por isso, só se pode apreendê-lo a partir de suas práticas sociais.

Ao afirmar que candomblé não é só dança, comida e função, ele evidencia a necessidade de transmitir aos adeptos da religiosidade, por meio de diálogos, os laços de vinculação com o local, o terreiro, o amor aos Orixás e as lições de vida que o terreiro oferece aos seus adeptos, principalmente no que se refere à demonização vista na atual sociedade.

E ainda para o nosso entrevistado, a educação no terreiro estudado orienta o sujeito a como se comportar diante de suas dificuldades, transmitindo uma visão de mundo, conduzindo-os para a vida. Neste sentido, o sagrado e o profano se interpenetram interagindo com a comunidade, evidenciando uma educação que fortalece o sujeito na sua liberdade de expressão e em seu direito de coexistir nessa sociedade continuamente recriminada.

Ao se referir a lições de vida e comportamentos dentro de uma casa de axé, nosso entrevistado nos remeteu a um episódio acontecido conosco logo no início da pesquisa. Em visita ao local da pesquisa, a fim de tratarmos do nosso trabalho e solicitarmos sua autorização, trajávamos uma saia calça e, ao sairmos do espaço, já na calçada em direção ao carro, Alyne, a neta de Mãe Chaguinha, com sete anos, me fez a seguinte recomendação: “Quando voltar à casa de vovó, venha de saia ou vestido, porque vovó diz que, em uma casa de axé, as mulheres têm que usar saia em respeito aos Orixás”. Percebemos que os mais velhos que nos acompanhavam

deram sorrisos e sorrimos também, prometendo à pequena que usaríamos saia nas próximas vezes.

Quando, em contato com Mãe Chaguinha, relatamos o acontecido, ela sorriu e disse que a neta era iniciada para o Orixá e que desde pequena tinha educação de axé e sabia como as pessoas deviam se comportar na casa de *Oxum*, pois a ouvia dar este e outros ensinamentos aos que adentravam a casa.

Diante desse episódio, compreendemos que a educação no espaço estudado é articulada a valores, simbolismos, saberes e visões de mundo em que o ensino e a aprendizagem são sociabilizados na vivência e experiência cotidiana do terreiro por meio de práticas educativas, independentemente de idade, orientando ações e comportamentos do grupo no qual se está inserido.

Estela Caputo, em sua pesquisa sobre a educação nos terreiros de candomblé, assim se expressa sobre o processo de ensino/aprendizado:

É na experiência que se aprende e se ensina [...], com tudo se ensina e com tudo se aprende, numa rede espalhada de conhecimentos e experiências tanto espirituais quanto materiais, já que estes [...] estão [...] impregnados nas vidas dos integrantes do culto.<sup>35</sup>

Diante desta afirmação, entendemos que o processo de ensino/aprendizado perpassa todos os espaços do terreiro, servindo para transmitir conhecimentos. E não se deve ignorar a experiência comum existente entre os sujeitos nessas comunidades explanadas pela tradição e observação, porque os saberes apreendidos refletem uma filosofia de vida, o modo de ver o mundo para a comunidade que o detém. “A educação num terreiro nos molda,

[35]. Caputo (2012, p. 138).

permite que a gente tenha outro olhar para as coisas que a gente vive. Ela nos reeduca, nos dá uma dimensão de vida maior do que se estivéssemos numa escola formal”.<sup>36</sup>

Sobre a educação escolar formal, Paulo Freire<sup>37</sup> afirma: “Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender”. Nesses termos, compreendemos que a educação escolar formal é transmitida de forma horizontal e democrática, há uma troca de conhecimentos. Assim sendo, difere-se da educação em um terreiro, que é vertical e hierárquica, uma vez que uma série de conhecimentos não pode ser questionada pelo mais novo: “O dever do mais velho é [...] passar aquilo que aprendeu, e os mais novos devem abaixar a cabeça e escutar os mais velhos, aprender bastante e respeitar os mais velhos”.<sup>38</sup> E horizontal, quando baseada na rede de solidariedade entre sacerdotes e sacerdotisas, famílias de santo, etc. “Quando não sabemos alguma coisa, nós buscamos dentro de nossas casas matrizes, no *Ilê Axé Odenitá*, no *Ilê Axé Baba Kessi* e até mesmo na casa Branca”.<sup>39</sup>

A essa postura hierárquica e dialógica em uma casa de axé se junta a troca de experiências, a permanente remodelação de informações entre os cargos existentes no axé. “Eu ensino sim, quando eu sinto que tem alguma coisa errada no terreiro, eu vou procurar saber com um mais velho, porque, às vezes, meu aprendizado foi diferente e pode me servir de ensinamento também”.<sup>40</sup>

[36]. *Iyá Kekerê* Mestra Doci.

[37]. Freire (1996, p. 25).

[38]. *Ogan Alabê* em entrevista concedida a Dulce Edite Soares Loss em dezembro de 2018.

[39]. *Ekede* Goretí em entrevista concedida para Dulce Edite Soares Loss em janeiro de 2019.

[40]. *Ogan Alabê*.

É edificante considerar que educandos e educadores, aqui vistos em sua relação hierárquica, vertical e dialógica, aprendem juntos ao trocar experiências ancestrais em seu cotidiano.

A educação no *Ilê Axé Omilodé* não se finda somente no propósito de transmitir o conhecimento religioso aos seus filhos. Para, além disso, ela constitui verdadeiro núcleo de resistência cultural nas ações sociopolíticas realizadas fora dos muros do terreiro estudado, visando assegurar a perpetuação da cultura negra e de todo o legado imaterial que a procede.

Na visão de Clifford Geertz (1989) e da antropologia cognitivista, a cultura é “[...] um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”<sup>41</sup> ou seja, uma herança de valores que configura uma visão de mundo específica de um grupo social ou de uma etnia, além de determinantes formas comportamentais. Nesse contexto, subentendemos que, no interior de uma cultura abrangente, oficial, dominante, haja outras subculturas ou subuniversos de conhecimentos.

Sendo assim, a cultura afro-brasileira está inserida na cultura brasileira e tem sua representatividade no *Ilê Axé Omilodé*, como relata *Ebome Alex*:

Nosso *Ilê Omilodé* tem conservado na cultura os nossos cultos, as vestimentas tradicionais e o já tradicional, no calendário da cidade de João Pessoa-PB, Tambores da Paz, que é quando comemoramos o aniversário de nossa sacerdotisa, *aonde* a gente vai para a rua com os Tambores do *Ilê Omilodé* e outros grupos de tambores da cidade em direção à Praça do Coqueiral, em Mangabeira,

mostrar nossa cultura, mostrar nossa dança, mostrar nossa fé através dos nossos cânticos e louvação aos Orixás.

Ao se referir à cultura no terreiro estudado, nosso interlocutor exalta o culto aos ancestrais, a dança e os cânticos como elementos da cultura afro-brasileira, acrescentando outras atividades culturais e suas representações. O ritmo dos tambores, as danças, as ritualísticas e os cânticos têm aporte na herança africana e nos costumes tradicionais ressignificados e praticados pelo candomblé. Nesse contexto, o território estudado se transforma em um patrimônio simbólico cultural, em que os sujeitos se conscientizam de seu pertencimento a uma totalidade integrada, à cultura afro-brasileira, visualizando para a população, no entorno do terreiro, uma realidade histórica e cultural.

O evento Tambores da Paz, com 11 anos de existência, é organizado pelo *Ilê Axé Omilodé* e ganha as ruas de Mangabeira em todo dia 27 de março, data de aniversário de Mãe Chaguinha e também consagrado, por lei no Estado da Paraíba, como Dia Estadual da Cultura Afro-Brasileira. A partir do toque dos atabaques, de cantigas entoadas em um cortejo, sai às 18h00 da porta do terreiro estudado, tendo a frente à *Yalorixá*, seus filhos de santo e a presença do povo de axé e de vários grupos de tambores e cantores de diversas localidades no estado. Nesse cortejo, ritos são realizados em diversos momentos, revelando à população ensinamentos de uma cosmologia africana presentes na identidade cultural do povo brasileiro.

Nesse sentido, o evento se justifica em um propósito de releitura e valorização da cultura afro-brasileira, e em suas diversas formas de educar, de praticar um processo de ensino/aprendizado por meio do trânsito dos conhecimentos repassados, perpetuando crenças e reforçando resistências contra todos aqueles que oprimem. Vale ressaltar que o *Ilê Axé Omilodé* é a única casa de

[41]. Geertz (1989, p. 66).



candomblé a realizar um evento da cultura negra na cidade de João Pessoa-PB.

Na vida em sociedade, as pessoas se educam em seu cotidiano. É pela educação nas relações sociais que nós nos tornamos quem somos. Sendo assim, os Tambores da Paz, ao saírem pelas ruas, educam a população para uma integração social, provocando mudanças nos sistemas em que os sujeitos se movem (família, escolas e outros), gerando mudanças de atitude e respeito à cultura afro-brasileira. Compreendemos assim que a educação em um terreiro de candomblé é invisível na sociedade, porque só participam desta prática os adeptos da religiosidade, mas, ao sair dos terreiros, demonstra que não é excludente.

### Conclusões preliminares

Consideramos que a educação no terreiro de candomblé, em caráter plural, está ancorada no movimento do pensamento pós-abissal, responsável por uma visão global em que todos os saberes são contemplados e reconhecidos em seus direitos na sociedade pós-moderna.

Apontamos que a educação no terreiro não acontece de forma segmentada. Todos aprendem juntos na coletividade, a partir de uma convivência pacífica e democrática, em que a presença do líder e dos mais velhos do terreiro e o cumprimento de atividades são fatores predominantes. Obedecendo a uma pedagogia do ritual, os processos educativos inserem os indivíduos adeptos da religiosidade no aprimoramento dos ensinamentos religiosos, na visão de uma cosmologia africana, na cultura negra, atribuindo valores e um jeito próprio de proporcionar referenciais para o pensar, o agir e o sentir dos adeptos da religiosidade face ao mundo onde vivem.

E ainda, ao saírem para além dos muros do terreiro estudado, as práticas educativas revelam uma troca de experiências do universo simbólico e cultural do espaço do terreiro para a sociedade, desencadeando referenciais étnico-culturais, ampliando o território simbólico das religiões afro-brasileiras, revelando uma forma de pertencimento referenciada em elementos da etnicidade.

Concluimos que a educação no *Ilê Axé Omilodé* é ágrafo, o ensino/aprendizado não requer obrigatoriamente a escrita, nem diplomas ou níveis acadêmicos, mas grau de sabedoria, sendo perpassada pelo desenvolvimento da consciência, da abstração e da responsabilidade social.

### Referências

BARCHELAR, Gaston. *A dialética da duração*. [1936]. São Paulo: Ática, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. Primeiro e segundo volume. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1971.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larossa. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte. Autentica, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos Terreiros: como a escola se relaciona com crianças no candomblé*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa. DIFEL, 2002.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHIZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Renata Silva da. *Iniciação religiosa e educação no terreiro de Candomblé: “Ilê Asé Gunidá*. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/34380481-Iniciacao-religiosa-e-educacao-no-terreiro-de-candomble-ile-ase-gunida.html>. Acesso em: 4 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, 1989.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. *A questão ancestral: África Negra*. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2008.

LIMA, Vivaldo Costa e. O conceito de “nação” dos candomblés da Bahia. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 12: 65-90, 1976.

LIGIÉRO, Zeca. *Iniciação ao candomblé*. São Paulo: Record, 1993.

LOSS, Dulce Edite Soares. “Axé Oxum Odenita”: aspectos biográficos de José Erivaldo da Silva e sua Nação Keto em João Pessoa-PB. Orientadora Rilma Suely de Souza Melo. Monografia (Licenciatura em História)–Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2016.

MACHADO, Vanda. Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENEGON, Vera Mincoff. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. 2. ed. Belém: UNIMA, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS,

Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. Cap. 1, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os Nagô e a morte: Pàdé, Àsèsè e o culto Égun na Bahia*. Traduzido pela Universidade Federal da Bahia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SILVA, Claudete do Socorro Quaresma da. Brinquedos de Miriti: saberes cotidianos afirmando a diversidade e a identidade. In: DOURADO, Cleonice Reis Souza; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; SANTOS, Waldiza Lima Salgado dos (orgs.). *Diálogos entre a Epistemologia e a Educação*. Belém, PA: CCSE-UEPA, 2013.

TRAMONTE, Cristina. *Educação Intercultural Ambiental e Religiosidade Afro-Brasileira*. Disponível em: <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/141.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História Geral da África: I metodologia e Pré-História da África*. São Paulo: Ática, 1982. p. 157-179.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade (1780 -1950)*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1979.

### Fontes orais

ALABÊ. Entrevista cedida a [ ] em dezembro de 2018.

GOMES, Maria dos Anjos Mendes (Mestra Doci). Entrevista cedida a [ ] em outubro de 2018.

PINTO, Alexssandro Nogueira. Entrevista cedida a [ ] em janeiro de 2019.

SILVA, Francisca das Chagas da. Entrevista cedida a [ ] em setembro de 2018.

SILVA, Maria Goreti da. Entrevista cedida a [ ] em janeiro de 2019.

Parte III  
**Formação pelo  
Cotidiano**

## **Casa do Estudante da Paraíba:** experiências que conformam práticas formativas de educação não escolar

*Francisco Chaves Bezerra – UFPB<sup>1</sup>*

**D**esde a década de 1960, jovens estudantes de Santana dos Garrotes-PB começaram a vislumbrar a Casa do Estudante da Paraíba – CEP como espaço de moradia na capital. A partir daí, a instituição ganhou notoriedade como importante instrumento de acolhimento estudantil, exercendo uma função significativa na condução desses sujeitos, que precisam dar continuidade aos estudos em João Pessoa. Aos poucos, foi nascendo uma trama que envolve as memórias do lugar de origem, o sinuoso movimento da convivência na Casa e as experiências educativas vivenciadas nos diferentes espaços transitados por esses indivíduos ao longo de seu percurso.

A CEP encontra-se localizada na Rua da Areia, nº 567, Centro, João Pessoa-PB, e permanece no mesmo endereço desde a sua criação, em 1937. O governo de Argemiro de Figueiredo (1935-1945)

---

[1]. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Este trabalho é resultado da sua tese de doutorado, intitulada *Estudantes em movimento: a Casa do Estudante da Paraíba como espaço de formação de sujeitos (1963-1980)*, defendida em 12/12/2017, sob a orientação da Professora Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque. O autor é vinculado ao grupo de pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES/UFPB).

atendeu a reivindicação de um grupo de onze estudantes do Liceu Paraibano. O propósito de sua criação era dispor de uma instituição com a finalidade de acolher estudantes do interior do estado que não dispunham de ensino secundário em seus municípios, ou seja, quase todos na época. Em meados da década de 1960, chegou a contar com aproximadamente quatrocentos sócios fixos, mais um terço de sócios que faziam apenas refeições e dormiam em república estudantil, pensão, casa alugada ou residência própria.

O desafio deste trabalho é identificar os elementos formativos que influenciaram a trajetória dos sujeitos que ali residiram, tendo como foco central apontar as feições dessa formação e como elas acontecem no âmbito de uma instituição educativa promotora de educação não escolar, no período compreendido entre 1963-1980. Para delimitação do recorte temporal, considere as especificidades do objeto, evitando, desse modo, os grandes marcos adotados pela historiografia hegemônica (acadêmica), pelos livros didáticos e pelo discurso oficial. A convenção temporal da pesquisa, entretanto, não impossibilitou que se tragam situações anteriores e posteriores, desde que sejam no sentido de fortalecer ou esclarecer os argumentos da problematização de nossa proposta de estudo.

Sendo assim, essa história tem como delimitação inicial o ano de 1963, a partir dos relatos de memória de Baraúna,<sup>2</sup> primeiro santanense a morar na CEP. Não se trata apenas de um limite temporal e personalista, mas de também compreender cenários do cotidiano da cidade de João Pessoa, nos tempos em que, no seu entendimento, “a cidade se resumia ao centro”. O estudo se estende até 1980, ano em que a instituição foi praticamente de-

[2]. Para mencionar os entrevistados, adotei cognomes de plantas arbóreas da vegetação do semiárido paraibano. São denominações que podem estar associadas a diferentes elementos, tais como: nome da comunidade/sítio de origem do sujeito, ou da abundância da mesma na localidade, perfil do entrevistado associado às características da planta, um episódio que relacione o indivíduo ao arbóreo, etc.

molida pelo Governo do Estado para a execução de uma reforma que lhe garantiu uma nova estrutura física, sendo o quantitativo de residentes reduzido à totalidade de 96 apenas. Com essa nova estruturação, o Estado objetivava assumir o controle da administração da instituição, retirando a autonomia dos estudantes que a conduziam desde o final da década de 1940.

Trata-se de uma narrativa construída a partir das considerações conceituais de lugar social, cultural e institucional<sup>3</sup>, bem como das narrativas de memórias entendidas como ato pessoal de recordação, inserido numa dimensão coletiva.<sup>4</sup> Como instrumentos metodológicos, apropriamo-nos da história oral, que proporciona a reconstituição dessa história por meio das memórias desses sujeitos ordinários, que usam de táticas para contornar o discurso dominante e aparecer na arena das operações, terreno controlado pelas estratégias do próprio.<sup>5</sup> Além das entrevistas, foram problematizados como fontes os livros de memórias sobre a CEP.

A partir desse conjunto de fontes, foi possível identificar os elementos da formação forjados no interior da instituição e que ardilosamente aparecem na construção, na disseminação e na apropriação da narrativa dominante; nas diferentes formas de estudar e aprender; nas negociações dos processos eleitorais, que exigiam astúcias ainda não dominadas pelo sujeito principiante; e, especialmente, na compreensão dos procedimentos legais (e os não oficiais) que permitiam o acesso à Casa. A problematização circunda, portanto, o seguinte questionamento: como per-

[3]. CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

[4]. RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

[5]. CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ceber, por meio das frestas daquele convívio coletivo, a maneira mais adequada de ser aceito no grupo? Dominar os códigos desse trança-pés tornava-se imperativo na medida em que todos os esforços (e as artimanhas) eram concentrados no momento de garantir a condução administrativa, a manutenção e o controle dos privilégios.

Neste primeiro contato, o jovem estudante começava a dimensionar certas práticas, que dele demandavam novas habilidades, sendo essencial dominá-las ou dispor delas para se tornar residente. Um espaço de educação não escolar, portanto, aparece como a matriz fundamental das experiências educativas e como o lado não visível de um conjunto de práticas educativas em que a educação escolar ocupa um lugar mais restrito.<sup>6</sup> Esse conjunto de experiências formativas, forjado num emaranhado de interesses e vontades, definiu a construção de uma tradição identitária e formacional da instituição, conduzida pelos próprios residentes.

Os elementos formativos propriamente ditos, obviamente, não se encontram desvinculados dessa trajetória histórica da instituição. Trata-se de um conjunto de relações e circunstâncias que fizeram ela, no meu entender, um espaço de educação não escolar. O que apresento neste capítulo, entretanto, é o aprofundamento da análise, procurando vislumbrar os elementos que contribuíram para a formação e adentrando as particularidades do movimento desencadeado dos sujeitos na arena das ações, ou seja, no íntimo do espaço de convivência estudantil. O que estava em questão era a percepção das diferentes formas de convivência dos estudantes, suas estratégias para a construção, o controle dos preceitos normativos e a fomentação das práticas que orientavam as ações do coletivo no referido espaço. Por essas vias, o momento de chegada à CEP era fundamental, porque era imperativo enten-

---

[6]. CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

der “o ritual de aceitação”, e que não se apresentava com dia, hora e local previamente agendados, porém dava-se na convivência, ou seja, tratava-se de algo apreendido.

Esse procedimento não foi fácil em virtude da posição discursiva que assumem esses testemunhos (memorialistas e entrevistados), pois são atores que reproduzem e consolidam, em larga medida, a narrativa que se tornou dominante. Sendo assim, adotei alternativas que captam, nas frestas das falas, situações que expõem com propriedade outras facetas das experiências vivenciadas pelos sujeitos que não agiam em um terreno explícito. Por meio das táticas utilizadas pelos sujeitos periféricos, apareceu outra Casa do Estudante, com seus infortúnios, suas irresponsabilidades e seus insucessos. Para isso, tornava-se significativo saber de qual lugar institucional o discurso fora emitido.

Levando em considerando os tortuosos caminhos da memória, mesmo o estudante tendo como destino a cidade de João Pessoa, somente adentrando o interior da CEP é que suas novas experiências de lugar começavam a ganhar forma, posteriormente, a urbe ia sendo desvendada. Não era que o sujeito se encontrava vendado literalmente, que não enxergava aquilo que estava a sua frente, nada obstante, os olhos mnemônicos estavam muito mais voltados às experiências anteriores do que propriamente ao novo formato que se apresentava. Dessa forma, “quando a gente chega assim de imediato, você não tem muita visão, não; mas à medida que a gente vai andando, vai tomando conhecimento. Eu andei muito [...]”.<sup>7</sup>

Um contato primeiro ia muito além do visual, por se tratar de sensações que tocavam o sujeito enquanto práticas e símbolos. Nesse sentido:

---

[7]. MORORÓ. Entrevista, 21/12/2015.

Ler não é tanto um exercício óptico, e sim um processo que envolve mente e olhos, um processo de abstração, ou melhor, é extrair o concreto de operações abstratas, como identificar sinais característicos, reduzir tudo que vemos a elementos mínimos, reuni-los em segmentos significativos, descobrir ao nosso redor regularidades, diferenças, repetições, exceções, substituições, redundâncias.<sup>8</sup>

Perceber a cidade, portanto, era muito mais amplo do que simplesmente direcionar o olhar e ter a sua frente pessoas circulando apressadamente, sentir o barulho perturbador dos motores e das buzinas dos carros, caminhar pelo emaranhado de ruas e vielas, ver a imponência de alguns prédios verticalizados. Na verdade, trata-se de uma percepção tátil em que se aprendia a tocar em apetrechos diferentes que a nova realidade apresentava, tais como: fazer ligação de orelhão (telefone público), ser conduzido por uma escada rolante, apertar o botão do elevador e adentrá-lo, passar na roleta do ônibus, esperar a vez no semáforo, etc. Era uma acomodação da escuta, pois os sons intensos do trânsito deixavam de ser perturbador para adquirir o sentido de deslocamento e referências para se passear no centro ou na praia. A novidade urbana, portanto, ganhava um novo contorno visual, com a apreciação de uma paisagem exuberante, que se apresentava com suas cores, suas formas e seus cheiros. Dessa forma, “a cidade é o lugar do estranho, do diferente, do não rotineiro, da mudança, do combate e do distanciamento das manifestações tradicionais da cultura. [...]. Espaço da confusão de cores, de gentes, de cheiros, de muito ruído.”<sup>9</sup>

[8]. CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta (org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 139-147.

[9]. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Nordeste: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

O que está em jogo, portanto, é a construção das relações desses sujeitos com um novo lugar em que não há elementos de referência de identidade, sentimento relacional e conhecimento histórico. Sem esses laços de identidade, de afetividade, histórico e cultural, de fato, o lugar caracteriza-se como um não lugar, algo que não se permite relacioná-lo de imediato com as experiências do lugar de origem, ou os lugares de memória. Assim sendo, “estes, repertoriados, classificados e promovidos a ‘lugares de memória’, ocupam aí um lugar circunscrito e específico.”<sup>10</sup> E essa organização do novo espaço e a constituição de um novo lugar somente acontecem no interior do grupo social e no lugar institucional no qual está sendo inserido.

João Pessoa é o novo lugar, porém as referências da memória ainda se encontravam nos lugares de origem. Embora diante da complexidade que a capital representava enquanto lugar social em face da simplicidade dos lugarejos de onde provinham os sujeitos, não era possível apagar abruptamente os referenciais mnemônicos, simbólicos e culturais já existentes, pois “mesmo com o abandono e a destruição de um local, sua história ainda não acabou; eles retêm objetos materiais remanescentes que se tornam elementos de narrativas e, com isso, pontos de referências para uma nova memória cultural”.<sup>11</sup> São locais carentes de explicações formais, necessitando da tradição oral para manter vivos os seus significados.

Tal compreensão pode ser muito bem avaliada no relato memorialista, descrito na sequência a seguir, no qual o narrador afirma que:

[10]. AUGÉ, Marc. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução: Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

[11]. ASSMANN, Aleida. *Espaços de recordação*: formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.



Foi nos idos de 47 quando aportei em terras de Nossa Senhora das Neves, a cidade de João Pessoa. Cheguei brabo como todo sertanejo. Meio acanhado, bisonho e, como é natural, com saudades de tudo que dizia respeito às minhas origens. Pouco tendo saído de casa, o novo mundo que estava abraçando me indicava que deveria espremer o raciocínio para adaptar-me nesse novo pago, na obrigação de me traquejar em novos hábitos, no vestir e no comer.<sup>12</sup>

Não posso deixar de mencionar que essa acomodação dos valores culturais que o sujeito carrega encontra-se permeada por traços estereotipados, como produto de uma construção do preconceito de lugar, imputados ao homem do sertão por uma historiografia dominante que, de tão arraigado, leva o indivíduo a se definir “brabo como um sertanejo”, com evidentes traços grosseiros e carregados de uma saudade telúrica. O preconceito contra o sertanejo tem dimensão de origem geográfica, social, cultural e psicológica.<sup>13</sup>

Sair de Santana dos Garrotes, chegar a João Pessoa e tornar-se residente da Casa do Estudante da Paraíba não é algo que se desenrola de maneira tranquila e segura, especialmente na década de 1960, quando alguns, sequer, sabiam da sua existência (Oiticica, em 1964), e os que sabiam não dispunham de aval político ou de amizade para ter acesso a esse espaço de moradia (Baraúna, em 1963). Conduzidos pela Viação Gaivota (empresa de transporte da época que fazia o percurso de Santana dos Garrotes à capital), nos mais de quatrocentos quilômetros que separam a segurança do lugar de origem e as incertezas de um lugar que ainda não existia

---

[12]. MORENO, Napoleão. *A Casa do Estudante: memória*. 3. ed. João Pessoa, [s.n.], 2011.

[13]. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Preconceito contra a origem geográfica e do lugar: as fronteiras da discórdia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

enquanto espaço de memória, de convívio social e de apropriação cultural, nada era bem arrumado na cabeça dos jovens e de suas famílias. Sabia-se que todos traziam o desejo de se estabelecer na cidade grande (ao menos, por certo período), principalmente, por meio dos estudos.

Cada um, à sua maneira, foi deixando, em suas narrativas mnemônicas, um lastro de impressões e sensações fruto do que se apresentava como novidade ao longo do trajeto (o posto de gasolina, o semáforo, as luzes da cidade grande, o asfalto, o ônibus lotado, etc.) e, concomitantemente, as inúmeras expectativas com a cidade grande (conseguir um trabalho, arrumar uma vaga na Casa do Estudante, ir ao cinema, conhecer o mar, passar no vestibular, etc.). Obviamente que a intensidade desses sentimentos era motivada por interesses e perspectivas distintos, pois versava da particularidade de cada sujeito.

Um arquétipo vai se moldando ou acomodando como fenômeno social, e, do mesmo modo, esse contingente de estudantes vai adquirindo forma ao longo da temporalidade da pesquisa (as décadas de 1960 e 1970), ou seja, se em 1963 era apenas um estudante de Santana, inclusive poucos conheciam a capital, pois “não tinha dez pessoas de Santana dos Garrotes nessa época” em João Pessoa;<sup>14</sup> no final da década de 1970, a situação era bem diferente, inclusive já havia, de fato, um grupo de santanenses que morava na Casa, logo não se tratava apenas de uma constituição física, mas também de uma conformação relacional, uma configuração de ritos e uma formatação de um coletivo de memória que aprendia e ensinava, dando outra conformação ao sujeito em formação.

Ao se deparar com a CEP e, por conseguinte, com a capital, estavam em evidência ainda as “aventuras” no centro histórico da

---

[14]. BARAÚNA. Entrevista, 19/10/2015.

cidade, como também as novas imagens de um cotidiano urbano que se apresentava como contraste à “vida pacata”, prevalecendo ainda definidora das práticas e dos gestos, mesmo sendo o indivíduo transeunte de uma nova arena: “um verdadeiro mergulho no desconhecido”. Exigia atribuições que cobravam do sujeito nova postura. A submissão ao pai (uno) dava lugar à imposição institucional, com normas internas que eram acompanhadas por um conjunto hierárquico de pessoas (diretoria administrativa, conselhos administrativo e fiscal, cozinheiras, porteiros, serviços gerais, entre outros), que determinavam as normas, mesmo sendo estas definidas pelos próprios estudantes.

Trazer os santanenses ao centro das operações foi uma tentativa de construir uma narrativa na ausência, dando voz aos que foram silenciados pelas estratégias daqueles que, em nome da história oficial da instituição, suplantaram outras representações possíveis. Na elaboração desse enredo hegemônico, em nenhum momento, a cidade de Santana dos Garrotes foi mencionada pelos relatos memorialistas, nem muito menos pelas matérias de jornais, tornando imperativo o uso de entrevistas.

Em seus escritos memorialistas, tanto Moreno<sup>15</sup> quanto Loureiro<sup>16</sup> apresentam relações de residentes da CEP, no entanto, nenhum santanense é mencionado. Moreno, que era de Pombal-PB, teve que se inserir no grupo majoritário do Vale do Piancó, assim procurou recordar “dos notáveis” que se tornaram amigos para o resto de sua vida. Loureiro, por sua vez, direcionou seu olhar aos seus conterrâneos de Itaporanga-PB e aos que se tornaram personalidades importantes na política, na literatura, na arte e no magistério superior. Reitero que o grupo por mim entrevistado,

---

[15]. Ibidem, 2011.

[16]. LOUREIRO, Paulo Soares. *Nos tempos do Pedro Américo*. João Pessoa: Grafset, 1989.

assim como a maioria dos que residiram na CEP, foi negligenciado por aqueles que construíram a narrativa dominante. Mesmo assumindo uma postura narrativa (relatos das entrevistas) de protagonismo, os santanenses estiveram numa condição ordinária no teatro das operações. Inclusive, sua aparição nos jornais foi tardia<sup>17</sup> em um momento da história da CEP que não interessava mais ser protagonista, pois com o presente esfacelado, engrossara as fileiras dos que se apegaram às glórias passadas.

Em termos de contingente, não há como desconsiderar a trajetória desse grupo na CEP, então, mesmo reforçando a narrativa dominante, as entrevistas se tornaram significativas ao permitirem o aprofundamento da investigação no sentido de trazer outros elementos que permitissem uma versão destoante do instituído. Mesmo estando à margem da narrativa oficial, esses sujeitos viveram e conviveram no mesmo ambiente, transitaram pelos mesmos espaços e compartilharam as mesmas cenas dos que controlaram o campo das operações e, portanto, não estiveram inertes às ações e práticas, ou seja, compartilharam do mesmo cotidiano de aprendizagem.

Compreender as linhas basilares dessa representação majoritária foi fundamental, inclusive, por tratá-la como um dos elementos de formação aqui investigados. Apesar de impositiva, tenho o entendimento de que outros elementos que teceram as práticas cotidianas também foram significativos para a formação desses sujeitos. Ao tomar a CEP como espaço institucional educativo, estou admitindo-a como construtora de uma mentalidade cotidiana ou de uma cultura estudantil e que foi muito além da condição de espaço de moradia. Nosso desafio, a partir desse momento, é identificar como uma instituição não escolar,

---

[17]. Artigos dos jornais *A União*, *O Norte e Correio da Paraíba* também foram analisados no decorrer desta investigação.

fora das normas da educação formal, exerceu uma função formadora a partir de múltiplas experiências da convivência dos seus residentes. Dessa maneira, percebendo que a Casa do Estudante se investia de um leque abrangente no que tange a essa ação formativa, atinei por bem precisar melhor os aspectos de formação que seriam avaliados. Assim sendo, concentrei-me no processo de ingresso dos estudantes, nas normas de convivência, nas articulações políticas, entendendo-as como formas de aprendizagem. Não deixo, portanto, de levar em consideração as imposições da narrativa hegemônica, que perpassaram as décadas em avaliação e que influenciaram as narrativas mnemônicas, valorizando muito mais as táticas de superação destas.

Partindo dessa percepção, vislumbro a formação como um elemento de amplitude complexa, que vai além dos espaços de escolarização e extrapola os mecanismos pedagógicos convencionais, sendo assim avessa aos processos educacionais restritivos aos muros da instituição escolar. Por sermos tão habituados a tomar a escola como o único espaço de aprendizagem, muitas vezes, somos surpreendidos com o fato de que, quando questionadas a respeito do que aprenderam ao longo de suas vidas, as pessoas dificilmente atribuem o que sabem à escola. Associam-nas ao aprendizado fora da escola, apontando como instrumentos de aquisição do que sabem as relações de amizade, as conversas na rua, o hábito de ouvir rádio ou assistir à televisão, a convivência nos espaços de relações amorosas, os exemplos de colegas ou indivíduos que se portaram de determinada maneira, o momento das festas, a troca de experiências nas feiras, os encontros na praça, entre outros.<sup>18</sup>

---

[18]. ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

Seria o que Illich define como “aprendizagem automotivada”, em que os indivíduos necessitam vivenciar experiências a partir das quais são oferecidas novas relações com o mundo e não apenas a submissão ao controle verticalizado do professor. De acordo com essa compreensão:

As coisas são recursos básicos para a aprendizagem. A qualidade do meio ambiente e o relacionamento de uma pessoa com ele irá determinar o quanto ela aprenderá incidentalmente. A aprendizagem formal requer acesso especial às coisas comuns, por um lado, e acesso fácil e seguro às coisas especiais, feitas para fins educativos, por outro.<sup>19</sup>

Se considerarmos que a CEP mantinha um universo de estudantes bastante diverso, posso afirmar que ali se encontrava uma verdadeira miscelânea de jovens estudantes, uma vez que existiam residentes de vários municípios e regiões do estado, como também de condição econômica e social díspares. O primeiro requisito para ser residente era ser de município do interior. Em alguns casos, esse critério pode ter sido burlado, todavia prevaleceram os estudantes oriundos do Sertão. Até a primeira metade da década de 1960, era considerável o número de jovens das famílias mais abastadas, uma vez que muitos eram filhos de latifundiários, proprietários de engenhos, comerciantes e profissionais autônomos. A partir desse período, entretanto, a CEP vai se tornando ambiente de estudantes pobres, de fato. Não havia critérios de exclusão rígidos, com exceção para o envolvimento homoafetivo, atitude passível de exclusão sumária.

Quando se trata da quantidade de residentes, não há como precisar esse dado, pois não havia um número fixo dos morado-

---

[19]. *Ibidem*, p. 90.

res (efetivos/mensalistas e agregados) e os que faziam refeições (pensionistas), tudo dependia das condições financeiras em que se encontrava a instituição. Naquele espaço, funcionava muito bem a lei da oferta e da procura. Quando a situação era de fartura alimentar, aumentava consideravelmente o número de residentes; em situação adversa, o movimento era contrário. Na verdade, do fim da década de 1950 até o princípio da década de 1970, esse contingente total foi crescendo vertiginosamente.<sup>20</sup>

O tempo de duração de permanência na Casa era de três anos, o equivalente ao ensino secundário. Houve muitos casos, no entanto, em que esse período foi largamente extrapolado, inclusive chegando a ultrapassar uma década. Era comum o uso de manobras para continuar, mesmo tendo concluído os estudos secundários, de modo que era frequente o caso de indivíduos se matricularem em pequenas escolas privadas e assim conseguirem uma declaração de matrícula para continuarem como residentes na Casa. Nas entrevistas, muitos afirmaram que, após o ingresso na universidade, o estudante deveria sair da Casa, porém, até a criação do RU, dificilmente isso aconteceu; e, mesmo assim, os relatos permitiram identificar a presença de universitários morando na Casa até 1980. O fato é que, do ponto de vista estatutário, havia limitações; na prática, entretanto, quase tudo era permitido, o que não fosse, “dava-se um jeito”.

Avaliar a chegada dos santanenses à Casa do Estudante da Paraíba, a partir da década de 1960, foi um desafio que exigiu perícia no sentido de acomodação de falas e de sutileza na ga-

---

[20]. Durante as entrevistas, percebi a dificuldade que os ex-residentes tinham em precisar o número de moradores da CEP. Por essa razão, procurei me orientar pelo que os próprios residentes informavam nos jornais. Geralmente quando denunciavam a falta de verbas, mencionavam a quantidade de residentes que estavam à mercê, inclusive era uma forma de impressionar a sociedade e mostrar que muitos estavam sendo prejudicados. Resumindo: princípios dos anos de 1960, em torno de 300 estudantes; uma década depois, chegava a quase 600. Penso que a média foi de 400 estudantes até o fim da década de 1970.

rimpagem de elementos que apareciam e evanesciam de maneira sutil. Nas falas, houve unanimidade no sentido de reconhecer que a procura pela CEP foi motivada pela necessidade de buscar uma alternativa de vida diferente das possibilidades que comumente se apresentavam (agricultura e migração para grandes centros) na cidade onde haviam nascido, crescido, aprendendo as primeiras letras e concluído o nível inicial de estudos.

Não houve a presunção aqui de buscar uma origem explicativa que esclarecesse didaticamente a tomada de consciência desses estudantes, que se organizaram e decidiram rumar a João Pessoa e se abrigar na Casa. Esse propósito não seria plausível porque os eventos não ocorreram de forma tão organizada como imaginavam e, muitas vezes, desejavam. De fato, esse movimento foi se consolidando ao longo de duas décadas (1960-1970), iniciou-se incipientemente e ganhou consistência à medida que as notícias da Casa do Estudante chegavam até Santana, alimentando assim o desejo dos jovens e a confiança dos seus pais.

É possível ponderar que os principiantes da década de 1960 se deslocaram prioritariamente à procura de trabalho, embora com o desejo de conciliá-lo com os estudos. As motivações para seguir os estudos eram de várias naturezas. Poderiam vir de pais, mães, vizinhos, etc., ou somente alimentadas pelo anseio de buscar o próprio sustento. Não se trata, pois, de uma direção única, pois o que me interessou foram os mecanismos utilizados para que esse movimento fosse se fortalecendo.

Nesse sentido, tenho a compreensão de que esses sujeitos dispunham de táticas que, sem o efeito dos mecanismos didáticos (incentivar parentes, amigos e conterrâneos) apreendidos na CEP, a consolidação desse movimento não teria se dado com a mesma intensidade. E assim, os santanenses foram incorporando esse arquétipo de ser residente, assumindo a memória narrativa de uma Casa de tradição valorosa, intermediando a vinda dos nova-

tos, muitas vezes, sob influência própria ou por via de apadrinhamento de políticos, adequando-se às práticas políticas pautadas no benefício pessoal, e, por fim, compartilhando dos códigos de aprendizagem do lugar.

A experiência de mundo e a riqueza do ambiente social no qual estavam inseridos tiveram papel relevante na formação desses indivíduos, tanto quanto na escolarização. Um exemplo profluo, nesse sentido, era o momento de ingresso na Casa. Tudo era novidade e o diferente tornava-se comum. Era necessário dominar novos códigos, buscar alternativas de sobrevivência e tentar continuar os estudos. Esse cenário, portanto, apresentava-se de maneiras distintas, pois uns vieram com o objetivo de estudar e trabalhar, caso de Baraúna em 1963. Enquanto que Oiticica, que chegou a João Pessoa em 1964, tinha como prioridade adquirir um trabalho, todavia, ao tomar contato com a capital, decidiu estudar.

O que havia em comum na história desses personagens era que ambos buscaram as acomodações da Casa somente quando já se encontravam na capital, mostrando que a instituição ainda não era um instrumento acessível aos que vinham de Santana dos Garrotes, ou ainda não havia a prática de incentivar a vinda dos concidadãos. Outros empecilhos poderiam ajudar na compreensão desse distanciamento entre os santanenses e a CEP. Entre eles, posso destacar a falta de recursos que permitisse aventurar-se à capital, apostando em algo (os estudos) que não proporcionava o sustento de imediato, como também a indisponibilidade do apadrinhamento político que intermediasse o acesso, mesmo existindo compatriotas de peso na política paraibana, como Teotônio Neto (deputado federal) e seu irmão José Teotônio dos Santos (deputado estadual). Os relatos mostraram-me que estes atuaram na facilitação de empregos, muito provavelmente pelo fato de esses jovens priorizarem o trabalho e não os estudos.

Nem sempre ser do interior, de procedência social humilde e devidamente matriculado numa escola pública era garantia de acesso. Diante de tal realidade, logo cedo, o jovem estudante percebia que, para entrar na CEP, era imprescindível apreender certas posturas que exigiam do sujeito o domínio de habilidades como estar inserido no cotidiano frequentado pelos residentes, notadamente, acompanhado de alguém bem relacionado com o ambiente social. Baraúna resume com propriedade a sua “batalha” para ter acesso à Casa:

Matriculei no colégio, mas cadê a Casa do Estudante, que era difícil de entrar? Naquela época, tinha que ter influência com um deputado. Manuel Lopes, um dia, foi lá me visitar, aí disse: “vamos tomar uma cerveja, uma cachaçada...”. Fomos *pra* Maciel Pinheiro e lá, na farra, encontramos com Paulo Soares. Paulo Soares é médico, tinha feito vestibular e *tava* saindo da Casa. [...] E Manuel Lopes falando disse que era meu primo (eles são parentes também), aí ele contou (Manuel Lopes): “olhe, rapaz, ele *tá* numa batalha, não *tá* conseguindo a Casa!” Ele disse (Paulo Soares Loureiro): “não, consigo agora! Vou falar com Genivaldo. [...]”. Inclusive, eu lhe dou a joia”. A joia era um dinheiro adiantado. Na Casa do Estudante, na época, *pra* gente entrar tinha que dar um dinheiro, um valor lá que, quando você terminasse, você recebia de volta, era uma espécie de cooperativa. Aí acertamos tudo isso direitinho. Resultado: deu certo! Entrei na Casa do Estudante dessa maneira.<sup>21</sup>

De certa forma, este relato nos deixa muito bem situados a respeito de como o jovem estudante recém-chegado do interior deveria proceder para vislumbrar uma vaga na Casa. Sua primeira

---

[21]. *Ibidem*, 19/10/2015.

lição de aprendizagem era inserir-se nos espaços frequentados pelos moradores da CEP no centro da cidade (Rua Maciel Pinheiro, Ponto de Cem Réis, Bar Pedro Américo, etc.), entre diversão, contatos e conversas se estabeleciam as devidas aproximações que não somente poderiam garantir a tão almejada vaga, mas principalmente permitiam a apropriação de determinados códigos de inserção daquele mundo que, apesar de externo à instituição, era uma extensão da convivência dos residentes, provocando uma espécie de influência recíproca, uma vez que não há residente que deixe de reconhecer o papel desse ambiente na convivência no interior da Casa, os quais, por sua vez, deixam suas marcas naqueles espaços.

Frequentar os espaços de convivência do centro de João Pessoa, entretanto, não era garantia de resolução do problema. Em grande medida, o sucesso dessa operação estava condicionado ao sobrenome que o sujeito carregava, ou do amigo que o acompanhava. Preenchendo esses requisitos, tudo poderia ser facilitado, inclusive com a concessão de um favor, neste caso, a transferência da joia,<sup>22</sup> objeto bastante cobiçado pelos pretensos residentes. Em síntese, uma situação de aprendizagem que exigia movimentação, intermediação e adequação às novas regras de convívio.

Como residente, Baraúna continuou trabalhando para pagar a mensalidade, conciliando com os estudos ao longo de sua estadia na Casa, que durou uma década, aproximadamente. Conciliar trabalho com estudos era muito comum naquela época, sendo essa a condição para que Oiticica permanecesse naquele espaço a partir de 1964. Depois de conseguir se organizar, arrumando um trabalho e efetivando-se em uma escola, “ainda me oferece mais uma Casa do Estudante pra eu estudar, comia praticamente de

---

[22]. Espécie de calção que era cobrado ao residente no momento do seu ingresso na CEP. Quando encerrasse seu período de residente, esse valor seria devolvido.

graça, que naquela época a gente pagava uma taxa insignificante. E logo em seguida, uma morada. Quarto *pra* gente morar. Pra mim, foi tudo uma vitória!”<sup>23</sup>

A indeterminação do sujeito presente no relato não permitiu identificar de que maneira Oiticica conseguiu ingressar na residência. Certamente não por intermédio de Baraúna, pois nenhum dos dois mencionou esse contato em suas entrevistas. A frase “e ainda me oferece mais uma Casa de Estudante pra eu estudar”, entretanto, tem um significado duplo: primeiro, porque reforça a prática da vaga arranjada, ou seja, não havia uma seleção obedecendo às regras transparentes para o ingresso de novos residentes. Embora definida legalmente em estatuto, o ingresso na CEP tornou-se um instrumento de indicação política ou uma intermediação dos próprios estudantes residentes. Outro detalhe que me chamou a atenção é o fato de a CEP ser mencionada como um espaço de estudo e não apenas como moradia, reforçando a ideia de que tomá-la como uma instituição educativa não é somente um argumento especulativo, contudo trata-se de mais um elemento que corrobora o entendimento de que se trata de um espaço de aprendizagem.

Na década de 1970, o acesso dos santanenses foi se modificando, porém as táticas continuaram sendo as mesmas: o apadrinhamento. Contudo novos elementos foram incrementados, notadamente, devido à interferência direta dos filhos de Santana, que já se encontravam morando naquele recinto. Neste momento, os códigos de convivência e as relações construídas e praticadas haviam sido apreendidos pelos santanenses, assim passaram a orientar e intermediar a vinda de outros jovens que se mostravam interessados em estudar na capital.

---

[23]. OITICICA. Entrevista, 24/02/2016.

Os próximos relatos mostram-se elucidativos no sentido de confirmar essa postura prevalecente na década de 1970.

A questão é que já tinha alguns meninos que eram lá de Santana, que já estudavam aqui. Eles eram mais idosos do que eu. Tinha meu primo Tico Pinto, tinha Dedé Ramalho, tinha René Primo, tinha Zé Alencar. Uns moravam aqui na Casa do Estudante e outros não, outros moravam em repúblicas. Os pais tinham condições e alugavam casas. Mas o que também me traz para cá é porque eu via os meninos conversando sobre João Pessoa, sobre música, sobre estudar e aquilo... Eu disse: “ah, eu quero morar em João Pessoa!” Eu acabei vindo para cá por conta disso. Então, meu pai falou com Dedé,<sup>24</sup> e Dedé falou que segurava uma vaga para mim, e eu vim [...].<sup>25</sup>

Assim como em princípios da década de 1970, sucederam os relatos que demonstraram a similaridade dos procedimentos também em meados da década, quando Carnaúba<sup>26</sup> afirma que veio por “incentivo de Baraúna, porque [...] foi primeiro do que eu e consegui essa vaga, e eu fiz uma inscrição, e eu fiquei com Baraúna”. E continuou na mesma batuta, em 1980: “Foi Aroeira que me levou e me ajudou muito”.<sup>27</sup>

Para os poucos santanenses que vieram na década 1960, a prioridade era se estabelecer conseguindo um trabalho para garantir o sustento, e estudar foi se tornando uma consequência viável. O relato de Aroeira deixa evidente que, a partir do final da

década de 1960, as notícias sobre a Casa do Estudante chegaram à Santana dos Garrotes de forma mais incisiva, inclusive tornando-se uma possibilidade concreta para se estudar na capital. Mesmo não tendo condições financeiras de assumir a mensalidade, havia a Casa do Estudante, que poderia ser garantida por aquele colega/conterrâneo que lá residia e que lhe asseguraria a vaga. A falta de recursos para bancar a mensalidade era contornada pela disposição de se submeter à condição de sócio agregado e prestar serviço nas dependências da instituição.

A aproximação dos conterrâneos com o poder institucional da CEP é outro elemento a ser considerado nesse momento. De modo efetivo, mantiveram-se alinhados politicamente ao grupo do Vale do Piancó (majoritário no controle administrativo). Em seguida, chegaram a exercer o cargo de presidente, compuseram várias diretorias e estabeleceram boas relações com seus aliados. Como já mencionei, estabelecer relações, articular-se politicamente e comungar com os interesses majoritários eram decisivos nesse processo de inserção na Casa, fosse como novo residente ou como elemento do grupo.

Superada a experiência de se tornar residente, era chegado o momento de adentrar o cotidiano da Casa, compartilhar os sabores e as desventuras de ser mais um da Casa do Estudante. A diversidade econômica e social sempre foi uma das características mais evidentes daquele coletivo de estudantes. Desse modo, havia uma hierarquia que classificava os sócios nas categorias de pensionista, efetivo (mensalista) e agregado. O pensionista tinha como especificidade o fato de fazer as refeições (café da manhã, almoço e jantar) na Casa, contudo sua hospedagem era fora, geralmente em pensões localizadas no centro da cidade (a maioria na própria Rua da Areia). Era um contingente importante na composição do quadro de residentes, mas se destacava por dispor de melhores condições financeiras, por isso mesmo arcava

[24]. José Ramalho Passos já é falecido. Foi residente no final da década de 1960 e início de 1970. Assim como Baraúna (1971-1972), também foi presidente da CEP (1974-1975).

[25]. AROEIRA. Entrevista, 10/11/2015.

[26]. CEDRO. Entrevista, 22/12/2015.

[27]. CARNAÚBA. Entrevista, 22/12/2015.

com as despesas de aluguel e ainda contribuía com os custos de alimentação, uma vez que pagava uma taxa para ter acesso às refeições. Apesar de ser considerado como parte dos residentes, o qual chegou a constituir um terço dos estudantes, esse grupo não foi entrevistado, pois como afirmaram os que entrevistei, mesmo havendo o contado diário com o ambiente da Casa, eles não participavam das decisões políticas, ou seja, não estavam submetidos às normas internas da instituição.

Os sócios efetivos eram, de fato, quem conduziam a Casa do Estudante, política e administrativamente. Também eram denominados de mensalistas, por contribuírem mensalmente com certa quantia em dinheiro. Logo na entrada, pagavam uma espécie de calção (chamada de joia), algo que:

Todo sócio novato pagava uma joia, só que ele tinha direito. Era uma quantia significativa. Por exemplo, nós que pagávamos a joia e pagávamos a mensalidade. A Casa não tinha uma verba pública assegurada. Eram verbas eventuais que o Governo dava quando quisesse, sabe? Alguns deputados nessa época (hoje tá modernizado, chama emenda, né?) colocava uma emenda distribuindo tanto (nesse tempo, se chamava subvenção). Mais a nossa contribuição era importantíssima *pra* contribuir com o sustento da Casa.<sup>28</sup>

Sem dúvida, a contribuição dos mensalistas era de suma importância, porém estava muito aquém das necessidades da Casa, levando os residentes a um estado de peregrinação permanente junto aos gabinetes dos políticos. Em síntese, o orçamento não era compatível com as despesas e este é um aspecto que permaneceu ao longo da sua existência. Sendo assim, a tensão dos estudantes

[28]. Ibidem, 09/10/2015.

era contínua, pois “todo ano era a mesma ladainha: fecha, não fecha”, recaindo com mais intensidade entre os novatos. Uma situação em que “os veteranos já estavam calejados com o refrão que se repetia a cada ano”.<sup>29</sup>

Os agregados compunham o segmento que não dispunha de condições financeiras para arcar com as despesas de mensalidade. Por essa razão, eram desprovidos de direitos políticos, pois, segundo Baraúna, ficavam elixados dos processos eleitorais em virtude de sua vaga ser resultante de uma espécie de concessão, o que os tornava mais dependentes dos representantes da diretoria da CEP. Em termos percentuais, a representação do:

Agregado era, em média, de 10%, que a diretoria escolhia entre aqueles rapazes mais pobres. E você ficava prestando serviço, um dia de garçom, você entende? Não pagava mensalidade, mas ele era discriminado porque ele não votava. [...]. Não votava na disputa, porque tinha influência na disputa, né? Quer dizer, se eu nomeei você *pra* ser agregado, eu sou o Presidente, entendeu? O estatuto não permitia justamente por isso.<sup>30</sup>

O que me chamou mais atenção nesse caso foi a consumação segregativa de um segmento, abalizada em critérios puramente econômicos, porque a interferência política (amplamente mencionada) no acesso à Casa ocorria nos diferentes níveis sociais dos estudantes, sendo essa, inclusive, uma prática mais evidente entre os que eram dotados de melhor posição econômica e social, em virtude das boas relações que mantinham com a classe política. Sendo excluído oficialmente do processo político, o sócio agregado ainda carregava o ônus de ter que prestar alguma mo-

[29]. Ibidem, 1989.

[30]. Ibidem, 09/10/2015.



dalidade de serviço (executando alguma tarefa) na Casa ou fora dela (se fosse requisitado por outra instituição) para compensar a falta de pagamento da mensalidade. Por ser agregado e seguindo as determinações estatutárias:

Quando eu cheguei à Casa do Estudante, tinha que pagar uma mensalidade e eu não tinha dinheiro. Eu não tinha dinheiro e, para ficar lá sem pagar uma mensalidade, você era obrigado a ficar dentro de um sistema que tinha lá. Eles chamavam de agregados. Então, o agregado, ele tinha que prestar serviços na Casa: uns varriam, outros limpavam, outros auxiliavam nas coisas. A minha função foi lavar bandejas, me colocaram para lavar bandeja. Eu almoçava, entrava para a cozinha e ia lavar bandejas. Então, lavava bandeja até próximo de 1h da tarde. Eu saía, tomava um banho, colocava a farda e ia para o Liceu estudar. Eu passei um tempo. Eu passei bem um ano lavando bandejas.<sup>31</sup>

A prestação de serviços, entretanto, poderia ser fora da Casa, desde que se tratasse de uma instituição pública e devidamente requisitada por um funcionário ou um profissional da repartição interessada. Foi dialogando, ou compartilhando suas aflições, que Aroeira conseguiu sair da condição de lavador de bandejas na cozinha da Casa do Estudante para se tornar auxiliar de dentista em um consultório no Edifício Dezoito Andar. Sendo assim:

Depois de um ano, eu fui fazer um tratamento de dente e conheci uma dentista. Eu contando à dentista meu sofrimento de lavar bandejas e não sei mais de que [...]. Ela perguntava sobre a minha vida, eu contava, ela disse: eu vou pedir ao Presidente para você ser o meu auxiliar aqui. Aí eu fi-

quei sendo auxiliar da dentista. Eu pegava aqueles equipamentos e colocava dentro de um negócio com água fervendo, organizava tudo direitinho, deixava pronto para ela trabalhar. Para ela fazer limpeza, obturação, extrair dente. Então, passei mais um ano cuidando dessa parte.<sup>32</sup>

Sem dúvida, este foi um bom exemplo de como era possível prestar serviços fora da Casa. Revela ainda a capacidade de articulação e a astúcia do residente, que agia no terreno dos que detinham o controle das operações para impor suas vontades, atingir seus propósitos, dispor de um espaço de que não lhe era próprio. Reforça também uma prática bastante comum entre os residentes: recorrer ao estereótipo do sofrimento para sensibilizar as autoridades instituídas.

Em tom de arremate, avalio que, quando se tratava do acesso à Casa do Estudante, as práticas de interferência de amizades e os favores políticos capitalizados politicamente no fenecer da década de 1940 permaneceram com muita consistência nas décadas seguintes, ainda que, de forma gradual, esse mecanismo tenha sido apropriado pelos próprios residentes que, na segunda metade da década de 1960, praticamente assumiram o controle da entrada de novatos na instituição. Não estou afirmando que essa prática deixou de existir, pelo contrário, foi incorporada e aperfeiçoada pelos dirigentes da instituição. O deslocamento dessa modalidade de arranjo ficou evidente na vinda dos estudantes de Santana dos Garrotes que, inclusive, teve esse número aumentado consideravelmente.

Se, para conseguir entrar na Casa, era uma tarefa que exigia interferência de um parente conhecido, ou de um político amigo da família, e essa articulação nem sempre era tão simples, tomei

[31]. Ibidem, 10/11/2015.

[32]. Ibidem, 10/11/2015.

esse procedimento como um elemento educativo no sentido de que esses jovens estudantes logo cedo começaram a vislumbrar, nessas práticas de apadrinhamento, a possibilidade de conseguir benefícios, de serem inseridos socialmente, ou seja, era necessário negociar para se dar bem. Barganhar favores, portanto, tornou-se um modo de agir apreendido (elaborado) a partir da convivência com esse espaço institucional.

Instrumentos como o cartão, a joia e a própria permanência eram ofertados em troca de apoio político, fosse nos meandros da política partidária, fosse no convívio na CEP. E, como já foi dito, aos poucos, esse conjunto de produtos tornou-se moeda de troca política. Nesses termos, significa dizer que chegar a João Pessoa e ali permanecer demandava o domínio desses códigos de negociação. Ser residente da Casa do Estudante, portanto, era se dispor a esse bailar da interferência de alguma força de apadrinhamento. Em nenhum momento, foi mencionado o ingresso por meio de uma seleção baseada em critérios isonômicos, seguindo orientação estatutária. Obviamente que os sujeitos detentores de condições financeiras para pagar a mensalidades tinham mais facilidades, mesmo porque já se apresentavam com uma carta de indicação. Para os estudantes pobres, restavam o prestígio e a boa vontade de amigos e conterrâneos.

Tornar-se morador da Casa do Estudante da Paraíba era ser inserido em um espaço institucional de normas, práticas e memórias que têm papel fundamental na formação desses sujeitos. Uma conformação gradual e nebulosa que, aos poucos, ia formatando outra postura, constituída por intermédio de diferentes demandas. Por essa razão, as experiências acumuladas até o momento do ingresso, ganhavam novos contornos, e uma nova realidade fazia logo perceber que as necessidades de sobrevivência eram bastante diferentes dos utensílios usados até aquele instante de sua experiência, enquanto sujeito social e cultural. Em síntese,

trata-se de jovens estudantes se apoderando das velhas práticas da política de benefício, ou seja, uma reprodução da macropolítica, em que prevalece a força do mando dos que controlam o poder sobre os que dele estão alijados.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Preconceito contra a origem geográfica e do lugar: as fronteiras da discórdia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

ASSMANN, Aleida. *Espaços de recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta (org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 139-147.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LOUREIRO, Paulo Soares. *Nos tempos do Pedro Américo*. João Pessoa: Grafset, 1989.

MORENO, Napoleão. *A Casa do Estudante: memória*. 3. ed. João Pessoa, [s.n.], 2011.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François.

Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

QUADRO DE ENTREVISTADOS

NOME ADOTADO NA PESQUISA	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	CURSO/ESCOLARIDADE	DATA DA ENTREVISTA
AROEIRA	1954	66 anos	Jornalista	10/11/2015
BARAÚNA	1946	74 anos	Agrônomo	09/10/2015
CARNAÚBAS	1950	70 anos	Advogado	22/12/2015
CEDRO	1962	70 anos	Advogado	22/12/2015
MORORÓ	1955	65 anos	Professor	21/12/2015
OITICICA	1946	74 anos	E. Médio	24/02/2016

## A invenção da virilidade em *Memórias*, de José Américo de Almeida

Carlos André Martins Lopes – UFGC<sup>1</sup>

José Américo de Almeida narra, em seu livro *Memórias*, publicado em 1976, episódios de uma disputa visceral entre dois grupos políticos rivais em fins do século XIX. O palco da luta, inicialmente, foi a cidade de Areia, na Paraíba. Uma das partes mostrou-se mais fraca, sendo derrotada, e o chefe desse bando se recolheu ao sítio de sua propriedade, prometendo gastar até o último cartucho na defesa de sua honra. A visita do grupo inimigo não tardou e o tiroteio novamente protagonizou a disputa. Afirma o narrador que a residência do chefe do clã derrotado ficou cravejada de balas. O homem atacado, em torno de sua família, já quase sem munições, jurava não morrer antes de matar quantos pudesse, reiterando que não se renderia. Um padre foi chamado e pôs fim à “disputa”, sem precisar que o homem acuado fosse morto com parentes dentro de sua fazenda. O homem que, segundo

[1]. Mestre em História pela UFGC, licenciado em História pela UEPB e professor da rede pública de ensino do estado da Paraíba e do município de João Pessoa. Esta pesquisa tem origem na dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, intitulada: *Entre a política e a literatura: José Américo e a construção de representações de masculinidades em a bagaceira (1928)*, defendida em 06 de junho de 2016.

a percepção do líder do grupo vencido, estava na origem do confronto hoje é nome de uma movimentada rua da cidade de Campina Grande, estado da Paraíba. A família derrotada foi obrigada a sair às pressas da cidade natal para outra vizinha. Atualmente, membros remanescentes dessa família constituem uma das mais poderosas oligarquias políticas da Paraíba.

Esse episódio sugere que, naquele tempo, se eliminavam adversários com o uso de armas. Não se admitia oposição aos interesses de grupo ou pessoas. Donos de terra, poderosos fazendeiros, tinham verdadeiras milícias, sempre prontas a agir conforme a vontade do chefe. Homens que alimentavam projetos pessoais, dos quais não esperavam necessariamente enriquecimento. Personagens que se entregavam a práticas que atestavam a livre disposição de si, procurando projetar-se como senhores do seu tempo e dando mostras de sua independência (RAUCH, 2013). José Américo, filho de proprietário de engenho, chega a chamar de feudo as terras pertencentes ao pai, dizendo que lá dentro o proprietário era o juiz, o delegado, o padre, o médico, enfim, a lei. Em síntese, poderíamos dizer que, dentro desse domínio, existia mesmo uma espécie de Estado.

José Américo de Almeida nasceu na cidade de Areia, Paraíba, em 1887. Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife aos 21 anos. Foi nomeado promotor da comarca de Sousa, Paraíba, em 1909. No governo de João Pessoa, iniciado em 1928, José Américo foi nomeado secretário Geral e, algum tempo depois, secretário do Interior e Justiça do Governo Estadual. Com a Revolução de 1930, foi posto no cargo de interventor da Paraíba e chefe do governo provisório do Norte e Nordeste. Neste posto, sua função, entre outras, era a de escolher interventores para os estados das duas regiões citadas. Viajou, assim, junto com Juarez Távora, chefe militar do movimento revolucionário de 1930, por toda a região que estava sob seu controle, dando posse aos interventores por ele

nomeados. No governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), Almeida ocupou o cargo de ministro de Viação e Obras Públicas. O paraibano também foi escritor, tendo produzido obras de projeção nacional, a exemplo de *A bagaceira*, publicada em 1928, romance que figura, segundo alguns críticos, como marco do novo regionalismo nordestino, corrente literária também denominada de Romance de 30.

O conteúdo do livro *Memórias: antes que me esqueça*, obra escrita por José Américo de Almeida, sugere uma intencionalidade: mostrar um mundo brutalizado, rude, rústico, ainda dominado por uma natureza despótica, que impunha ao homem o dever de ser forte, resistente, pronto para o que “desse e viesse”; em outras palavras, um mundo que impunha ao homem o dever de ser um “cabra macho”. Mais do que isso... Era um mundo cujo poder e autoridade estavam centrados na figura masculina, no pai, no esposo, no chefe de família. Pôr em relevo essa faceta da autonarrativa almeidiana é fundamental para percebermos certas configurações sociais que estabelecem as hierarquias de gênero. Podemos também obter pistas importantes, nas autonarrativas de José Américo, sobre o processo de fabricação do ser masculino, do homem viril, formado para o exercício daquilo que Bourdieu chamou de “dominação masculina”.<sup>2</sup> Historicizar a formação do macho é também se colocar no campo de estudos que entende que a dominação masculina não é o resultado de um estado de natureza, mas sim “que ela está profundamente inscrita num estado da cultura, da linguagem e das imagens, dos comportamentos que essas coisas inspiram e prescrevem”.<sup>3</sup>

[2]. BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 1. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

[3]. COURTINE, Jean-Jaques. Introdução – Impossível virilidade. P. 7. In: *A história da virilidade. O triunfo da virilidade*. v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A historicização da formação do masculino constitui-se ainda como o reconhecimento de que a diferenciação dos sexos ocorre ao longo do tempo, por meio de práticas educacionais destinadas a fazer o menino “virar homem”. Entendemos, com isso, que a partilha de traços comuns a meninos e meninas engendra processos educacionais distintos, práticas que possibilitam a diferenciação, à separação daquilo que seria próprio ao feminino daquilo que se constitui como elemento tido como pertencente ao masculino. Descrever essas práticas é reconhecer a historicidade existente em torno da figura do masculino, é reconhecer como histórico aquilo que tem sido representado como natural. Mais do que isso, uma história da virilidade que aponte para as práticas educacionais de produção do ser masculino contribui, sobretudo, com a crítica ao complexo de superioridade alimentado pelo homem em relação à mulher. Apontar para a historicidade da figura do masculino é também se tornar consciente das práticas educacionais em uso para homens e para mulheres.

Silva (2010) afirma que “as gerações portadoras de mais experiências transmitem seu *modus vivendi* às mais recentes, com propósito de assegurar as condições culturais adquiridas... O elemento comunicado entre essas duas gerações denomina-se educação”.<sup>4</sup> A família ocupa papel preponderante na educação das novas gerações, devido ao trabalho de inculcação e transmissão dos valores, das qualidades e dos papéis destinados a cada sexo (RAUCH, 2013). Baubérout (2013) afirma que “o jovem macho só é considerado viril quando sua entrada na comunidade dos homens adultos tiver sido preparada por diversas etapas e validada por diferentes ritos”.<sup>5</sup> O conteúdo das autonarrativas almeidianas

---

[4]. SILVA, Jomar Ricardo da. *A educação da mulher em Lima Barreto*. Campina Grande: EDUEPB, 2010, p. 127.

[5]. BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise? Séculos XX e XXI*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013. p. 191.

conflui para as afirmações acima ao apontarem, conforme pretendemos mostrar, para as práticas educacionais às quais foi submetido. Um processo educacional que possibilitou a fabricação do homem – José Américo de Almeida – por meio da inculcação de valores, qualidades e atributos viris, formando o adulto maduro, modelado conforme a tradição.

As narrativas de José Américo de Almeida sobre si enfatizam sempre a sua força de vontade, a potência física, moral e psíquica; põem em relevo sua habilidade de exercer poder; destacam sua resistência à dor, sua coragem. Nessas narrativas, os momentos de dúvida, de incerteza, de fraqueza, de dor, de tristeza, de angústia e de medo; os possíveis atos de covardia, tudo isso é eliminado cuidadosamente dessas representações. Conforme veremos abaixo, o autor do livro de memórias confere sempre grandes dimensões aos acontecimentos e desafios por ele enfrentados, alimentando uma possível necessidade de mostrar que triunfou sobre desafios nos quais outros teriam falhado.

Vemos exaltados esses atributos no livro de crônicas intitulado *Sem me rir, sem chorar*, obra publicada em 1984 pela Fundação Casa de José Américo, que traz uma crônica intitulada “Extremos que se tocam”. Neste texto, José Américo de Almeida relata um episódio por ele protagonizado durante o período no qual foi secretário de Segurança pública do estado da Paraíba. Relata que, enquanto secretário, se viu obrigado a enfrentar uma revolta<sup>6</sup> no interior paraibano. Julgando ser necessária sua presença entre as tropas do governo, partiu para o foco da luta, contrariando os conselhos do então “presidente” do estado, João Pessoa, para quem a presença do secretário entre os rebeldes iria expô-lo a

---

[6]. Movimento rebelde liderado por José Pereira Lima, deflagrado no município de Princesa Isabel-PB, em fevereiro de 1930, contra o então presidente do estado João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque.

muitos perigos. Ao chegar a Juazeirinho,<sup>7</sup> tomou conhecimento de um saque praticado pelos rebeldes em Livramento, na época, distrito de Taperoá. De acordo com sua narrativa, o episódio não o intimidou. Afirma ainda que:

Não era só isso que me esperava. Deixei de cair, em seguida, numa emboscada, porque, tendo sabido que o famigerado Severino Árabe, foragido da cadeia, fora preso em Santa Luzia, abandonei a estrada principal, tomando a esquerda, para ir pegá-lo ali e conduzi-lo até Patos. O automóvel que passou, no instante em que eu devia transitar pela curva da tocaia, ficou crivado de balas.<sup>8</sup>

O autor segue narrando que vivenciou experiências semelhantes por mais ou menos um trimestre. Destaca que, nesses episódios envolvendo riscos de vida, sempre esteve presente, isto é, não fugiu à luta, não se acovardou. Essa representação de si ainda é reforçada na crônica intitulada “Fiz um presidente”, também presente no livro *Sem me rir, sem chorar*, quando o escritor rememora os perigos aos quais se expôs ao ser escolhido para sugerir que o ministro da Guerra de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, Eurico Gaspar Dutra, retirasse seu apoio ao governo. Afirma que já “havia [se] aventurado [em] várias empresas delicadas”, (perigosas), mas nenhuma se mostrava igual à que estava para enfrentar.<sup>9</sup> Entretanto, narra o autor, era “bem mandado” quando se tratava de “salvar a pátria”.

Sua virilidade, resistência e coragem também são postas em relevo quando, em 1909, tornou-se promotor público da comarca

de Sousa. Na crônica intitulada “Santo também mente”, presente no livro *Sem me rir, sem chorar*, José Américo recorda os tormentos relacionados à viagem que teve que fazer para chegar à cidade de Sousa, no interior paraibano. Uma “jornada através de um deserto sem albergues, de cidades fugindo uma das outras... jornada debaixo de sol forte, marcada pela fome, no dorso de um cavalo acostumado a pisar em lama que, no Sertão, tinha que pisar num chão de brasa (ALMEIDA, 1984). Sugere-se, mais uma vez, resistência viril e disposição para enfrentar riscos, atributos sem os quais não teria sido possível o cumprimento da trajetória. Uma narrativa de viagem, portanto, que constitui-se como ocasião privilegiada “em que [o homem] procura expressar para o mundo uma identidade viril”.<sup>10</sup>

As narrativas almeidianas, conforme vimos acima, são permeadas por referências de valentia, coragem e bravura. Narra-se uma forma de virilidade que implica a afirmação de uma superioridade sobre outros, na ideia de que se é predisposto a ir além, fazer sempre mais do que outro homem fez ou pode fazer (THOMASSET, 2013).

Se o *modus vivendi* de cada geração é transmitido à seguinte por meio de processos educacionais, conforme propõe Silva (2010), podemos afirmar que José Américo expressa, no seu discurso, um conjunto de valores, modos de ser, pensar e agir aprendidos de gerações anteriores. Cabe-nos perguntar, então, quais os caminhos, as veredas e as trilhas que ligaram o menino ao homem José Américo?

Nossa fonte de pesquisa privilegiada é o livro de autoria de José Américo intitulado *Memórias: antes que me esqueça*. A obra é

[7]. Cidade do interior paraibano, situada a aproximadamente 223 quilômetros da capital, João Pessoa.

[8]. ALMEIDA, José Américo de. *Sem me rir, sem chorar*. João Pessoa, PB: Fundação Casa de José Américo, 1984. p. 106-107.

[9]. ALMEIDA, José Américo de. *Sem me rir, sem chorar*. João Pessoa, PB: Fundação Casa de José Américo, 1984. p. 77.

[10]. VERAYNE, Sylvian. Os valores viris da viagem. In: *A história da virilidade*. O triunfo da virilidade. v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 385.

apontada por alguns estudiosos como sua autobiografia. Contudo, não a utilizaremos como um discurso verdadeiro do autor sobre si. Tão pouco a leremos como um documento, no qual estaria contida uma verdade. Concentraremos nossa atenção mais naquilo que o texto nos leva a entender sem que o autor tenha pretendido ter dito (BLOC, 2001). Isso porque as memórias de Almeida foram produzidas pelo homem. O citado livro foi publicado em 1976, ano no qual o autor completava seus 89 anos. Faz-se necessário, então, entender, conforme o pensamento de Sartre (2013), que as representações construídas pelo autor sobre si mesmo enunciam mais o que a sociedade espera do comportamento de um homem do que as práticas reais, especialmente àquelas da esfera do íntimo, “onde as transgressões em relação à norma estabelecida não têm nenhuma chance de ser enunciadas”.<sup>11</sup>

## Rumo à virilidade

A virilidade é um elemento da masculinidade (CORBIN, 2013). “Muitos indivíduos apresentam falta – de um determinado tipo de virilidade – sem que isso permita que seja colocada em dúvida sua masculinidade”.<sup>12</sup> Ao longo do tempo, a percepção daquilo que se entende por masculinidade viril sofreu alterações (CORBIN, 2013). Contudo, alguns elementos constituem-se como continuidades entre os vários modelos que foram construídos ao longo da história. Ter coragem; possuir disposição para o trabalho; supor-

[11]. SARTRE, Maurice. Virilidades gregas. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise?* v. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 19.

[12]. CORBIN, Alain. A virilidade reconsiderada sob o prisma do naturalismo. In: *A história da virilidade. O triunfo da virilidade.* v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 10.

tar a dor sem demonstrar sinais de fraqueza; ser dotado de força física e nunca chorar; ter capacidade de tomar a iniciativa, de ser ativo, portanto; possuir domínio sobre si; ser eloquente, persuasivo; ser também capaz de exercer a liderança e de se comportar com firmeza diante de qualquer situação são alguns dos atributos da virilidade que sobreviveram a diferentes épocas históricas, que se constituíram como modelos a várias sociedades, que se estabeleceram como ideais a serem alcançados e a serem incorporados aos sistemas educacionais de sociedades diversas (CORBIN, 2013).

A história da virilidade sugere, porém, que o ser do sexo masculino dela é desprovido na ocasião do nascimento e durante os primeiros anos de vida. Louro (2010) afirma que não é o momento do nascimento, nem de sua nomeação, que faz desse um corpo masculino ou feminino. A esse respeito, Baubérout também expressa que:

(...) o processo de maturação que naturalmente leva o menino ao estado de homem adulto desempenha um papel ínfimo diante do lento e profundo trabalho de inculcação pelo qual a sociedade o conduz a se conformar às características físicas e morais específicas do estado viril.<sup>13</sup>

A edificação do gênero e da sexualidade ocorre no percurso de toda a vida e é infundável (LOURO, 2010). Para Zica (2015), a formação de gênero não figura como exclusividade de uma geração, pois “faz parte do processo sempre inacabado da construção identitária, abarcando, portanto, infância, juventude, adultez e velhice”.<sup>14</sup> Pôr em relevo esse processo de fabricação do homem

[13]. BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise?* Séculos XX e XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 189.

[14]. ZICA, Matheus da Cruz e. *Masculinidades possíveis: representações de gênero em disputa no século XIX brasileiro.* João Pessoa, Editora da UFPB, 2015. p. 22.

é importante para mostrar que muitos dos atributos masculinos são produtos de um trabalho educacional, isto é, são históricos.

Essa história da formação do masculino tem mostrado que o menino é constrangido a percorrer um extenso percurso até obter os atributos com os quais se forma o que se pode chamar de homem viril (JABLONKA, 2013). A constituição física da criança do sexo masculino é frágil e delicada nos primeiros anos de vida. Um alfaiate afirma, em fins do século XIX, que as medidas do busto de um menino de até 6 anos são as mesmas das de uma menina (JABLONKA, 2013). O sinal biológico, o sexo, constitui-se apenas como um elemento a partir do qual irão ser erigidas as marcas de gênero. O pênis passa a ser percebido como elemento de diferenciação, exercendo a centralidade, portanto, nesse processo de construção dos gêneros.

Talvez seja por isso que algumas brincadeiras de adultos com crianças do sexo masculino mirem precisamente o pênis. Apalpar, perguntar onde está o membro; às vezes, baixar os calções da criança para, em forma de brincadeira, chamar a atenção para o comprimento do membro, mostrando, para os outros homens, o instrumento símbolo da masculinidade viril. Tais brincadeiras constituem-se como lembranças ou advertências veladas de que o menino não pode ser fraco, mole; o portador do pênis deve ter sempre o controle de si e dos outros (ZICA, 2015). Essa “brincadeira” que mira o órgão do menino é narrada por José Américo de Almeida no livro *Memórias*, no qual afirma que “homens de respeito faziam com os meninos uma brincadeira muito besta, levantando seus chambers, entre risadas, para saber se era machinho”.<sup>15</sup> São brincadeiras que visam criar, no menino, a percepção de que toda sua masculinidade e virilidade estão concentradas naquela parte do seu corpo.

---

[15]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976. p. 23.

A autonarrativa almeidiana, em primeiro momento, parece seguir o referencial que considera pertinente à justaposição dos gêneros na infância. No livro *Memórias: antes que me esqueça*, o escritor afirma, num tópico intitulado “O menino chorão”, que, “desde os cueiros, até aprender a falar, o choro foi meu gênio, minha força de opinião, meu grande argumento”.<sup>16</sup> Almeida sugere, neste trecho, que não há elementos que diferenciem meninos e meninas, também não os há quando se trata de atributos emocionais, conforme a citação acima nos indica. Não há nada que aponte algum atributo tido como viril na criança do sexo masculino. Nem um sinal de controle emocional, algo que, numa cultura masculinista, é considerado natural no homem. O choro, inclusive, é indistinguível. Apenas ouvindo, não se sabe se vem de uma criança do sexo masculino ou feminino.

Zica (2015) lembra que a modernidade trouxe consigo certo “embaralhamento” dos gêneros, expressado com veemência no Brasil de finais do século XIX. Os literatos, afirma Zica (2015), sensíveis às transformações que se processavam, passaram a construir personagens femininos com atributos considerados masculinos, ao mesmo tempo também em que, com frequência, fabricavam personagens masculinos como portadores de atributos tidos como femininos.

Albuquerque Júnior (2013) ressalta que a modernidade também fez emergir modos de produção de subjetividade que resultaram na construção de sujeitos individuais, em práticas de individuação, portanto. Este autor afirma que:

A individuação implica “escolha dos estilos de vida, produção de biografia, autoprojeto e autorrepresentação, havendo assim a passagem da biografia

---

[16]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976. p. 16.



padronizada, garantida e fixada pelo contexto da tradição, à biografia reflexiva.<sup>17</sup>

Para Albuquerque Júnior (2013), a modernidade substituiu a biografia padronizada por uma individualizada. O sujeito produz, então, uma autonarrativa que o representa como autônomo e diferencial em relação à tradição. Há uma tendência à descontinuidade, manifestada no desejo ou na prática de se distanciar em relação ao passado, portanto (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013).

Contudo, as contradições nas sociedades modernas não devem ser minimizadas. Existe, em muitas sociedades modernizadas, a sobrevivência de restos de tradições, de práticas culturais arcaicas. Em outras sociedades, essas tradições não são apenas restos, mas entidades potentes que ocupam espaços relevantes na modernidade. Se o século XX assistiu, no Ocidente, a um profundo questionamento do modelo tradicional de virilidade, depreende-se também que o padrão questionado estava ainda solidamente estabelecido (BAUBÉROUT, 2013). Sendo assim, a escrita de si, conforme as palavras de Albuquerque Júnior (2013), a autonarrativa, pode ser um instrumento por meio do qual o sujeito estabelece uma continuidade entre ele e uma tradição. É uma forma de se individualizar estabelecendo uma cisão entre ele e a sociedade em transformação. É também um meio de manter vivo um passado, de tonificá-lo.

*Literatura e formação no século XIX: a escritura de Bernardo Guimarães*, obra de autoria de Matheus da Cruz e Zica, publicada em 2015, mostra como a literatura participou do processo de formação de masculinidades através da exaltação de determinados atributos. Em *Masculinidades possíveis: representações de gênero em*

[17]. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nordestino: A invenção do “falo”: uma história do gênero masculino (1920-1940)*. 2 ed. São Paulo, Intermeios, 2013, p. 33.

*disputa no século XIX brasileiro*, livro publicado também em 2015, Zica afirma ser a literatura uma “instância cultural” que fez, em fins do século XIX, circular “representações culturais” entre um amplo público leitor, sendo, por isso, dotada de um perfil formativo. Era uma produção literária que funcionava como “um veículo de formação” cultural (ZICA, 2015, p. ). Afirma Zica (2015), com base em produções literárias de autores do século XIX, que não se aceitavam menos de um homem do que atitudes de determinação e de coragem, desde a infância (ZICA, 2015). Exaltados e estimulados no menino, esses atributos iriam solidificar-se no adulto, sendo agregados a outros tantos elementos, como ter “fala firme”, possuir disposição de ânimo, ter opiniões consistentes e capacidade de impor as próprias vontades (ZICA, 2015).

José Américo reconhece ter sido um “chorão” quando menino. Contudo, o choro está ligado à ideia de emotividade ou à falta de controle sobre as emoções, à ideia de sentimentalismo e, portanto, está no domínio das características tidas como femininas. Talvez, por isso, o autor se apresse em construir significados para o hábito. Após afirmar que o choro era motivo de muitas reclamações e de incontáveis “palmas”, Almeida ressalta que os adultos procuravam sempre corrigir seu comportamento causando-lhe dor. O menino, porém, afirma o idoso José Américo, não se rendia, continuava a chorar, mesmo em meio aos espancamentos sofridos; e acrescenta, deixando transparecer orgulho que: “Meu choro forçado, sem espontaneidade, nem beleza, vale-se desta escusa: a alma que se formava já tinha vontade”.<sup>18</sup>

Podemos apontar alguns elementos importantes nos acontecimentos narrados por José Américo, indicando, ao mesmo tempo, um dos caminhos trilhados pelo menino rumo ao que ele imagina ser uma masculinidade viril. A educação pela dor é um

[18]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 17.

deles. Uma educação pela dor para ensinar que homem não chora, é certo; mas também para ensinar-lhe a prática da resistência, no tocante à dor, para que aprenda a “suportar as provações dolorosas e difíceis”.<sup>19</sup> Sugere-se ainda, nesta narrativa, uma resistência já existente, uma capacidade de suportar a dor. Isso porque o autor afirma que continuava chorando, mesmo sabendo que estava apanhando para se calar; por último, uma vontade (forte).

Tenacidade, persistência, resistência e vontade potente são alguns dos atributos que o homem José Américo aponta na criança. Sugere-se, conforme o exposto acima, uma percepção sobre o masculino que o concebe como naturalmente dotado de atributos viris. Essa concepção foi denominada por Corbin (2013) de “masculinidade naturalizada”.

Além disso, o choro, na interpretação de José Américo, significava outra coisa diferente de moleza, de capricho, de descontrole emocional. Para o autor, esse hábito representava um elemento que, além de trazer as marcas da virilidade, constituía-se como um instrumento por meio do qual o corpo se tornava – ou ficava ainda mais – resistente à dor, insensível ao sofrimento físico; segundo, o choro contínuo, insistente, incontido, que, mesmo depois de agressões, não era interrompido, era sintoma de uma vontade forte, potente, implacável. José Américo despe, portanto, o ato de chorar dos significados culturalmente atribuídos a esse gesto.

Mas o choro, elemento que culturalmente é tido como um atributo feminino, não pode ser a marca de um homem que deseja representar a si mesmo como sendo um representante de uma masculinidade repleta de virilidade. Isso porque, “se o macho... sente emoções, é a mulher que muito abertamente as manifes-

ta”.<sup>20</sup> O choro é visto como uma manifestação descontrolada do sentimento; é, portanto, desvirilizante. Por isso, o autor apressa-se para estabelecer uma ruptura entre o tempo que chorava e o tempo no qual abandonou a prática. Ele precisa inscrever-se na cultura do “homem que é homem não chora” e, para demonstrar isso, recorda o dia no qual, já mais velho, “levou umas correadas nas costas”, tão fortes que ficaram as marcas gravadas na pele. Em seguida, afirma que “apanhava mais tempo por causa do gênio: não derramava uma lágrima, nem pedia que parasse, por maior que fosse o castigo. Podiam matar de bater e eu não me rendia”.<sup>21</sup>

Falando sobre o “triufo da virilidade no Ocidente no século XIX”, Corbin (2013) afirma que, nessa cultura da formação do macho viril, o menino, desde seus primeiros anos, deve endurecer-se. A criança do sexo masculino é instada a, desde cedo, aprender a suportar o frio e o calor, deve adquirir a habilidade de reprimir as lágrimas, mesmo quando recebe castigos físicos e maus-tratos. Deve suportar dores sem demonstrar fraqueza, pois, do contrário, é representado como “covarde, pusilânime, frouxo, impotente”.<sup>22</sup> Portanto, chamar a atenção para os castigos físicos, ressaltando, ao mesmo tempo, sua resistência, é uma forma de se inscrever dentro dessa cultura masculinista.

Vimos acima uma percepção sobre educação que parte do princípio de que o corpo masculino deve endurecer para aprender a suportar a dor. O menino chorão deve logo dar lugar ao que não chora, pois aprendeu, por meio de castigos, a reprimir as lágrima-

[20]. THULLIER, Jean-Paul. Virilidades romanas: vir, virilitas, virtus. In: *A história da virilidade. A invenção da virilidade. Da Antiguidade às luzes*. v. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 119.

[21]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 54.

[22]. CORBIN, Alain. Introdução. In: *A história da virilidade. O triufo da virilidade*. v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 07.

[19]. FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 45.

mas. O corpo masculino, inclusive, estaria predisposto a suportar os maus-tratos, pois nasceu já dotado de atributos viris, conforme sugere a narrativa de Almeida. Mas a construção do masculino viril apela para meios diversificados, devendo incluir a ideia de que o masculino deve ser educado por meio de um processo que inclua a noção de liberdade. Essa é a impressão que temos quando nos deparamos com as páginas de *Memórias*.

José Américo narra uma vida de liberdade nas terras do pai. Uma liberdade acompanhada de aventuras, riscos e perigos. Ainda muito pequeno, narra o autor, perdeu-se na mata, “foi encontrado cheio de arranhões e escoriações”. Desenvolveu o hábito de subir nas mangueiras gigantescas e chama a atenção para uma queda que sofreu, despencando do alto da árvore e contundindo o pé. Afirma que censuras severas, e não cuidados ou preocupação com seu bem-estar, sucederam o acontecimento.

Acordava-se por si só, sem que houvesse a necessidade de um adulto para despertá-lo. Ao levantar, circulava pelo ambiente do engenho, aproximando-se da bica, um dos componentes da engrenagem do engenho pelo qual escorria uma garapa. Encharcava-se com aquele líquido doce. “Saía todo lambuzado” e se embrenhava nas matas, “como um pequeno selvagem, sem precisar de casa. Se chovia ou fazia sol, qualquer copa era meu teto”.<sup>[23]</sup> Era uma vida ao ar livre, um modo de viver rude, como o próprio autor denomina em *Memórias*. Correr, subir em árvores, fazer dos bichos do engenho seus brinquedos, molhar-se com o orvalho da manhã e abrigar-se das chuvas debaixo das copas das árvores eram práticas de vida de um menino que, a narrativa sugere, vivia longe dos olhares e dos cuidados dos adultos. Sugere-se uma educação distanciada dos olhares protetores dos pais,

[23]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 26.

distante das censuras também. Um ser independente, autônomo, senhor de si.

Uma liberdade que existia, inclusive, a despeito de limitações. Aliás, até os elementos que poderiam remeter à ideia de fraqueza, como a miopia, figuram na narrativa como estando entre as causas da formação de marcas de virilidade. A miopia, afirma o autor, deixou-lhe um corpo marcado por cicatrizes resultantes das “topadas”, dos encontrões em objetos cortantes, perfurantes. Ele era, por isso, um verdadeiro “cabra macho”, um menino a quem “nada intimidava, nem trovão, nem quarto escuro, nem cachorro da moléstia”.<sup>[24]</sup>

A autonarrativa almeidiana põe muita ênfase na ideia de que havia uma autodeterminação e uma liberdade de ir e vir, de agir sem coerção. Uma liberdade que consistia em fazer escolhas, de estar no lugar que quisesse, do jeito que escolhesse. Era uma vida livre, que o levava a todos os pontos do engenho e até além. Essa narrativa pode nos induzir a acreditar que não havia preocupação com a educação do menino. Entretanto, o não observar, não submeter, não impor limites à criança pode ser percebido como uma prática educacional efetiva, voltada para determinados fins, procedimentos educacionais destinados a moldar um homem de comando, o futuro senhor de terras.

Silva (2010), no livro *A educação da mulher em Lima Barreto*, refletindo sobre uma das obras do escritor carioca, *Clara dos Anjos*, aponta a existência de práticas pedagógicas diferenciadas para meninos e meninas. O autor mostra como era produzida a subjetividade da mulher por meio de uma educação voltada para o desenvolvimento do recato, da delicadeza, da preferência pelo espaço doméstico. Aos homens, “uma educação descurada” (SIL-

[24]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 30.

VA, 2010), marcada pela liberdade de ação e de locomoção; pelo contato com os perigos do mundo externo, pela convivência com diversas facetas apresentadas pelo ambiente do espaço público. Uma prática pedagógica destinada a desenvolver nos meninos uma subjetividade direcionada para o público, formando uma “natureza” ativa, agressiva, viril, perspicaz, diferente daquela estimulada nas mulheres (SILVA, 2010).

A ênfase posta na atitude exploradora do menino remete à ideia de que a criança do sexo masculino é dotada naturalmente de curiosidade. Esse atributo se manifestaria na sua atitude exploradora no espaço do engenho. Além da curiosidade, o menino seria dotado, a narrativa sugere, de coragem, além de possuir uma “natureza ativa”. Essa é uma forma de entender o masculino que remonta ao século XIX. Afirma Jablonka (2013) que pedagogos alinhados ao pensamento de Rousseau pressupunham, na criança do sexo masculino, características como espontaneidade, curiosidade e necessidade de movimentos.

Esses atributos seriam desenvolvidos, nessa perspectiva, por meio de um modelo educacional centrado na prática da liberdade, criando-se também as condições para que os meninos exerçam livremente sua curiosidade e sua predisposição à exploração. Afinal, é com essa autonomia que a criança do sexo masculino vai forjando sua masculinidade viril. Quanto à ideia de uma suposta natureza ativa, enfatizada por Almeida, podemos aproximá-la de uma concepção sobre o masculino que Corbin (2013) denominou de “masculinidade naturalizada”. Um olhar sobre o homem que o concebe como tendo nascido já dotado de atributos viris. Segundo Corbin (2013), o “retrato” do masculino autêntico, de acordo com a definição naturalizada, deve incluir uma “natureza” orientada para o exterior. “Sua energia e seu vigor predispostos ao esforço. Sujeito à imposição de agir, dotado de ambição, possuidor do sen-

so de iniciativa”, devendo sempre “demonstrar coragem e firmeza no trabalho”.<sup>25</sup>

Uma natureza ativa predispõe, portanto, o homem à ação, conforme preconiza o modelo de virilidade descrito por Corbin (2013). Essa parece ser a percepção de José Américo sobre a masculinidade viril. Essa natureza, voltada para a predisposição do agir, também impele o homem (viril) para o trabalho.

O autor descreve o seu pai como um homem ligeiramente curvado para frente. Essa postura corporal, afirma Almeida, era ocasionada pelo peso da carga de trabalho. Era um homem que passava todo o dia circulando pela propriedade, realizando atividades diversas e dando ordens aos trabalhadores (ALMEIDA, 1976).

Para reforçar a associação entre o masculino e o trabalho, o autor afirma que, com menos de sete anos, já se oferecia ao pai para cuidar dos bois do engenho. Devido à sua pouca idade, afirma José Américo, o pai correspondia aos pedidos com atitude de “zombaria”. Talvez essa “zombaria” fosse tão somente brincadeiras cheias de admiração por um “pirralho” que, com menos de sete anos, desejava fazer serviço de adultos (ALMEIDA, 1976). Tendo obtido a permissão do pai, passou a ficar o dia inteiro sobre a almanjarra, “com o chicote em punho e a gritar com os bois, cheio de autoridade”, controlando com sua “voz infantil” animais fortes e ameaçadores, fazendo-os andar ou parar de acordo com o seu comando, tendo em suas mãos toda uma “engrenagem ignorante e preguiçosa”, desenvolvendo em si “um gosto precoce do trabalho e do mando” (ALMEIDA, 1976, p. ).

Controlar os bois sobre a almanjarra não era, portanto, apenas um trabalho. Constituía-se, conforme o autor nos indica,

---

[25]. CORBIN, Alain. A virilidade reconsiderada sob o prisma do naturalismo. In: *A história da virilidade. O triunfo da virilidade*. v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 20.

como um meio de “desenvolver em si a habilidade do mando”. Ocupando lugar especial dentro dos limites da propriedade, lugar privilegiado em relação aos demais homens, mulheres e crianças, os moradores das terras que, inclusive, um dia teriam que se submeter à sua autoridade, José Américo sugere estar desenvolvendo as habilidades próprias ao senhor de terras. Atributos que serão essenciais para garantir-lhe o topo da hierarquia no ambiente da fazenda e mesmo nas relações sociais mais alargadas. Além de estar desenvolvendo saberes sobre o exercício da autoridade, desenvolvia-se a percepção do modelo de autoridade a ser assimilado.

No referido livro *Memórias*, vemos o autor chamar de feudo o engenho do pai. Afirma que, na propriedade:

Meu pai tinha o comando; enfeixava todos os poderes. Como era costume dizer-se, casava e batizava. Era a polícia, o juiz, o médico, o padre. Mantinha a ordem; o destacamento local não tinha ingresso no feudo. Julgava e sua sentença era inapelável. Só o delegado de polícia... ousou, por ter endoidecido, invadir a propriedade para proibir um samba.<sup>26</sup>

Uma autoridade absoluta, despótica, um Estado dentro da propriedade, no qual prevalecia o poder discricionário do chefe, o senhor de engenho. Um mundo no qual “manda quem pode e obedece quem tem juízo”. Lugar no qual “doido” é aquele que desafia a autoridade sem limites do dono da terra; louco, aquele que não reconhece sua fraqueza e impotência diante de um ser investido de ilimitado poder. Mundo no qual os subalternos são tratados como “cabras de peia”, expressões comuns no universo

[26]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 57.

vocabular dos proprietários de terra da região em fins do século XIX (ALMEIDA, 1976).

Entretanto, José Américo descreve seu pai como um homem que exercia poder no engenho sem precisar fazer uso de violência. Era um homem que controlava tudo com o olhar (ALMEIDA, 1976), que concentrava um tipo de autoridade centrado no “poder da palavra, dos gestos, da eloquência, do silêncio e do domínio de si”.<sup>27</sup> Uma virilidade que evoca o princípio do “conhecer a si” para melhor dominar-se, e conhecer o outro para submetê-lo com maior eficácia. De acordo com Haroche (2013), esse modelo se constitui como uma modalidade de “dominação viril, sem, contudo, se limitar a ela; ela pode ser exercida sem que um homem seja fisicamente viril, basta que ele o seja mentalmente, sabendo exercer em seu proveito a virilidade física dos outros”.<sup>28</sup>

Sublinhamos aqui, mais uma vez, o valor da liberdade como prática educativa. Uma educação marcada pela liberdade de ir e vir, dentro dos limites das terras do pai, confere conhecimentos essenciais para a aquisição de habilidades de mando, de domínio. Essa liberdade confere o direito de estar junto a homens, de conversar, de aprender ofícios masculinos; liberdade que o fazia tomar conhecimento do modo de funcionamento do engenho, fundamental para o exercício do poder. Uma prática educacional que estimula, na criança, o desejo feroz por predominar não apenas sobre os próprios moradores da terra pertencente à família, mas também sobre outros meninos/jovens rivais (FOUCAULT, 2010).

[27]. VIGARELLO, Georges. A virilidade moderna: convicções e questionamentos. In: *A história da virilidade. A invenção da virilidade. Da Antiguidade às luzes*. v. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 2014.

[28]. HAROCHE, Claudine. Antropologias da virilidade: o medo da impotência. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17.

## “As lições do curral”

Apesar de ter nascido no Brejo, o menino José Américo, conforme recorda no livro *Memórias*, tinha contatos frequentes com o Sertão, sendo recorrentes as temporadas que passava neste espaço. Viajando em comitiva liderada pelo seu pai, em lombo de animais, o escritor narra que as viagens eram marcadas por inúmeros perigos e aventuras desde os riscos de encontro com bandos de cangaceiros, de nomes conhecidos como Antônio Silvino, que atuavam nas estradas, até as privações e os tormentos por viajar no lombo de animais por estradas acidentadas. E foi no Sertão, afirma o autor, que vivenciou experiências que podemos designar de viris. No Sertão, José Américo presenciou os touros da fazenda serem subjugados, castrados, “emasculados” por processos de mutilação impiedosas. Foi no espaço sertanejo, afirma o autor de *Memórias*, que desenvolveu também o gosto por submeter os animais ao sofrimento. Narrando uma aventura que protagonizou num ambiente repleto de perigos, ambiente coberto por densa vegetação, plantas espinhosas e tocas habitadas por cascavéis, ele fala que, ao entrar numa caverna escura, deparou-se com uma infinidade de morcegos. Não perdeu a oportunidade de agarrar um que voou perto, logo apanhando um espinho de xique-xique, com o qual começou a espetar no animal vivo. Explica que “essa natureza violenta ensinava-me a ser bruto... As mutilações do curral serviam de estímulo”.<sup>29</sup>

O autor parece ter um gosto especial por representar hierarquias. Nos currais, onde tanto o impressionara o processo de castração de touros, o autor não deixa de sinalizar os embates existentes entre os bois mais potentes, ou seja, aqueles que não teriam sido submetidos à castração. Não deixa de sublinhar a pas-

[29]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias*: antes que me esqueça. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 51.

sividade dos outros animais, seviciados, destituídos dos órgãos promotores da virilidade. Afirma que os bichos submetidos ao processo de castração ficavam impassíveis diante das brigas dos outros bois, os não castrados, pela disputa do curral, pelo direito de cobrir as fêmeas no cio. Bois emasculados agora só serviam para o trabalho pesado, eram docilizados, animais que se limitavam a comer e trabalhar.

Parece ser essa a visão que o autor tinha sobre os moradores do engenho pertencente à sua família. Enquanto apresenta o próprio pai como investido de poder absoluto dentro dos limites do engenho, representa os trabalhadores braçais como pessoas dóceis, passivas, conformadas a essa situação, incapazes de iniciativa e de defesa.

As “lições do curral”, como o próprio autor denomina, constituem-se como práticas educativas centradas no olhar. Observar um mundo que impele “o homem à ação enérgica, à expansão, ao engajamento... à dominação”.<sup>30</sup> Um meio que constrange o menino a endurecer-se, submetendo-o a cenas de violência e de dor, a práticas de humilhação, de maus-tratos e de punições, que ensina a reprimir as lágrimas (CORBIN, 2013).

## As brincadeiras viris

O processo que percorre o menino até virar um macho viril inclui instrumentos variados. As brincadeiras, os brinquedos, as ideias a eles associadas; os papéis que o menino encena diante de brincadeiras ou de determinados brinquedos, tudo participa da

[30]. CORBIN, Alain. Introdução. In: *A história da virilidade*. O triunfo da virilidade. v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 08.

formação da criança do sexo masculino para que os papéis de gênero sejam perpetuados. Conforme nos indica Baubérout (2013), “os brinquedos reproduzem certo número de estereótipos de gênero e encorajam o menino a manifestar... qualidades e comportamentos propriamente viris”.<sup>31</sup> Os brinquedos do menino de engenho, conforme nos apresenta José Américo, são os animais. Animais que são utilizados para o aprendizado não só do mando, mas também de hábitos viris, como o desenvolvimento da prática viril da equitação, conforme nos indica José Américo:

O que eu desejava era bancar o vaqueiro. Satisfazendo-me esse desejo, meus irmãos mais velhos escancharam-me no lombo de um carneiro chucro, com as pernas atadas por baixo, para não cair. Fizem isso e tangeram o bicho, sem cabresto sem nada, só me dando o direito da agarrar a lâ dura ou de abraçar o pescoço do bravo companheiro que se precipitou, à doida, na direção do mato fechado.<sup>32</sup>

Gilberto Freyre, em livro publicado em 1937, intitulado *Nordeste: aspecto da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil*, disserta sobre uma sociedade que ele concebe como, em essência, dual. O mundo do canavial e o da mata; do branco senhor e do negro escravizado; mundo do adulto e do menino, do homem e da mulher; mundo do animal nobre e do menos nobre. Um mundo centrado em binarismos, no qual um dos polos era percebido como nobre, superior, autêntico; o outro, menos nobre, associado à fraqueza, à passividade. O homem branco, dono de terras, é representado por Freyre como um ser nobre, aristocrático. Muitos elementos são apontados por esse autor para que

a figura do senhor de engenho seja apresentada como sendo a de um autêntico senhor. Um dos elementos que remetem à ideia de virilidade nessa sociedade narrada por Freyre é a prática da equitação. Montar no dorso de um cavalo é o mesmo que se elevar acima dos outros homens ou equiparar-se, em grandeza, aos iguais, aos outros senhores. Por isso que o cavalo é apontado como o animal superior no ambiente do engenho. Um animal que completa a figura poderosa do dono de terras.

Tornarem-se bons cavaleiros é, por isso, a aspiração daqueles que estão destinados a substituir o pai no mando da terra. Assim, desde muito pequenos, crianças do sexo masculino utilizam animais para fazerem os primeiros exercícios de montaria. Uma “brincadeira” que também se constitui numa prática pedagógica eficaz no aprendizado e na consolidação das hierarquias de gênero.

Procuramos abordar, nesta pesquisa, as concepções de José Américo de Almeida sobre si mesmo problematizando suas ideias à luz das condições históricas nas quais, enquanto personagem de sua autonarração, o autor estava inserido. Isso porque consideramos, na esteira de Larrosa (1994), que as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. Estão imersas em dispositivos sociais coativos e normativos diversos, gravitando em torno de lugares nos quais o sujeito é induzido a decifrar-se e a reconhecer-se de acordo com certos registros narrativos e normativos (LARROSA, 1994).

## Referências

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

[31]. BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 194.

[32]. ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 40.

ALMEIDA, José Américo de. *Memórias: antes que me esqueça*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

ALMEIDA, José Américo de. *Sem me rir, sem chorar*. João Pessoa, PB: Fundação Casa de José Américo, 1984.

BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 194.

BLOC, March. *Apologia da história*, ou o ofício de historiador. Prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz; tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 1. ed. Rio de Janeiro, BestBolso, 2014.

CORBIN, Alain. Introdução. In: *A história da virilidade*. O triunfo da virilidade. v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 08.

CORBIN, Alain. A virilidade reconsiderada sob o prisma do naturalismo. In: *A história da virilidade*. O triunfo da virilidade. v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 20.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução – Impossível virilidade. In: *A história da virilidade*. O triunfo da virilidade. v. 2. Direção de

Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7.

HAROCHE, Claudine. *Antropologias da virilidade: o medo da impotência*. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes *et al.* *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SARTRE, Maurice. Virilidades gregas. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise? v. 1*. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 19.

SILVA, Jomar Ricardo da. *A educação da mulher em Lima Barreto*. Campina Grande: EDUEPB, 2010.



THOMASSET, Claude. O medieval, a força e o sangue. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade; a virilidade em crise?* v. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THUILLIER, Jean-Paul. Virilidades romanas: Vir, virilitas, virtus. In: *A história da virilidade. A invenção da virilidade. Da Antiguidade às luzes.* v. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 119.

VERAYNE, Sylvian. Os valores viris da viagem. In: *A história da virilidade. O triunfo da virilidade.* v. 2. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 385.

VIGARELLO, Georges. A virilidade moderna: convicções e questionamentos. In: *A história da virilidade. A invenção da virilidade. Da Antiguidade às luzes.* v. 1. Direção de Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Tradução de João Batista Kreuch e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 2014.

ZICA, Matheus da Cruz e. *Masculinidades possíveis: representações de gênero em disputa no século XIX brasileiro.* João Pessoa: UFPB, 2015.

Mariana Tabosa

A escola não é tudo. Acreditamos que seja este o tiro inicial do livro *Experiências formativas não escolares: história & teoria da educação*. Tiro certeiro para os tempos que vivemos hoje, no Brasil. A “Era Lula”, com seus investimentos substanciais e, em boa parte, certos em educação, não se mostrou suficiente para nos deslocar culturalmente; agora percebemos o quanto somos frágeis, como indivíduos e como país. Para onde foi toda a educação escolar?

É conhecido, para nós, o discurso de que “é preciso estudar para ser alguém na vida”. Mas não seria mais produtivo o discurso “é preciso ser alguém na vida para saber o que fazer com o que vamos estudar”? Para ser, é preciso experimentar. Não é coincidência que esta seja a palavra que conduz todo este livro (iniciando o seu título, inclusive), essencial para a ampliação do conceito e dos espaços das educações possíveis.

Quando frequentadores da escola, não sabemos, mas boa parte do tempo de nossas vidas passaremos como adultos no mundo do trabalho. Apenas essa experiência nutrirá nossos sentidos, nossos desejos, nossas sensibilidades? O que fazer com o que vivemos e com o que viveremos em outros âmbitos das nossas vidas, fora da escola? A escola cumprirá a sua aconchegante promessa de sucesso?

As lições sobre a morte, o cotidiano, a espiritualidade e a masculinidade, abordadas neste livro, tocam as nossas subjetividades

de modo mais veemente do que qualquer aula da nossa “matéria” escolar preferida; tocam mais veementemente porque nascem da experiência, da vivência. E toda experiência forma? Não. Todavia, toda ela é capaz de formar se avançar sobre os nossos sentidos se nos tocar no âmbito do desejo... ou do repúdio!

“Dobrar-se sobre si mesmo”, como tão verdadeiramente nos propõe Bartolomeu Campos de Queirós, é o sopro para frente do tiro dado por este livro, contribuição para o futuro de uma história com mais sentimentos, poesia e inconsciente do que fatos analisados a distância.

Cabedelo, 15 de fevereiro de 2021.

#### SOBRE O AUTOR



FOTO: Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil

*Matheus da Cruz e Zica*

**L**icenciado em História pela UFMG, Mestre e Doutor em Educação pela mesma Universidade. Pós-Doutor em História da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Professor do Departamento de Ciências das Religiões do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente se interessa por delimitar histórica e teoricamente o conceito de Formação e seus vínculos com a ideia de "filosofia como arte de viver" e "vida como obra de arte", em suas interfaces com a Educação, História e Psicanálise.



**E**m 17 de maio de 2021 a **Editora da UFCG** aprovou a proposta de criação da **COLEÇÃO “Série História Cultural das Práticas Educativas”**, apresentada pela coordenação da **Linha de Pesquisa n.3 do Programa de Pós-Graduação em História da UFCG**, que leva o mesmo título da Coleção: *História Cultural das Práticas Educativas*. Criada em 2014, a referida Linha de Pesquisa atualmente conta com onze professores pesquisadores, todos com nível de Doutorado, orientando um número expressivo de mestrandos.

O campo da **História Cultural das Práticas Educativas** caracteriza-se por amplo direcionamento acadêmico estabelecendo um diálogo com outros domínios da História, bem como com outros campos das Ciências Humanas. Ele abarca temáticas as mais variadas, apresentando uma divisão mais ou menos nítida entre duas grandes direções, mesmo que ambas estejam em diálogo e se interpenetrem: por um lado **as Práticas Culturais Escolares**; por outro, **as Não Escolares**.

No interior dessas duas grandes direções existem ainda três eixos de discussão que se interconectam e que também animam nossas pesquisas, a saber: **1 - História Cultural das Práticas Educativas** a partir do qual damos especial atenção aos diversos espaços e suas educabilidades, analisando como em diferentes

momentos da história o espaço contribuiu para educar, ensinar, congregando experiências dos sujeitos; **2 - História Cultural das Sensibilidades**, que tem como objetivo colocar em discussão as sociabilidades diversas a partir de espaços como festas, salão de beleza e de jogos, praias, clubes da terceira idade, dentre outros; e, por fim, **3 - Tecnologias do corpo**, no qual procuramos problematizar a formação de sujeitos e de suas tecnologias corporais, dando ênfase à história cultural da beleza, do cuidado de si, das biopolíticas, dentre outras.

Tendo sido reconhecida a importância e amplitude da produção de conhecimento que tem sido realizada pelos professores e mestrados nesse universo temático ele agora ganha esse relevante espaço para sua divulgação científica através da parceria com os excelentes resultados da Editora da UFCG, somando esforços por um futuro de maior empatia e esclarecimento para o nosso país.

Para mais informações sobre a Linha 3 do PPGH/UFCG visite nosso site: <https://ppghufcglinha3.wixsite.com/ppgh-linha3>

Formato 15x21 cm  
Tipologia *Alegreya*  
Nº de Pág. 246



Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

**E**sta coletânea reúne textos expressivos de estudiosos da história da educação que relacionam processos formativos ao ensino não formal. Os autores buscam discutir e refletir, a partir de pesquisas desenvolvidas e em curso no âmbito da pós-graduação, práticas construídas ao longo do tempo e do espaço sobre experiências educativas que se concretizaram em espaços distintos da escola formal. Além disso, as reflexões aqui apresentadas cumprem a tarefa importante de fornecer caminhos teórico-metodológicos para refletir sobre um campo vasto, porém ainda pouco explorado, no âmbito de práticas educativas. A ênfase dos trabalhos da coletânea recai também sobre as articulações entre o local e o global, percebendo de que forma espaços, como o da Paraíba, dialogam em nível transnacional com um campo teórico mais abrangente, em torno da construção de sentidos para a educação. As propostas aqui apresentadas vêm sanar lacunas ainda existentes, bem como contribuir para o estímulo de pesquisas sobre o ensino em espaços diferenciados do modelo escolar formal.

*Prof. Me. Márcio dos Santos Rodrigues*

(Historiador e atualmente doutorando em História pela UFPA)