

DOCÊNCIA E REINVENÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI NO ESPAÇO/TEMPO DA ESCOLARIZAÇÃO DE HANSENIANOS

Ghislaine Dias da Costa¹
ghiscosta@ufpa.br

Resumo: O presente trabalho resulta da pesquisa concluída no curso de Doutorado em Educação e problematiza a experiência de escolarização vivida dentro do espaço a antiga colônia de hansenianos de Marituba no estado do Pará no século XX. Por meio da tríade pode-saber-sujeito analisa memórias de escolarização de ex-hansenianos, alunos e professores, a partir das contribuições do filósofo francês Michel Foucault. Considera que aquela experiência singular de escolarização, especialmente pelo exercício da docência, apresenta especificidades quanto ao modo e ao contexto em que ela se efetivou, sendo marcada por relações de saber-poder e por mecanismos disciplinares, mas, também, pelos sentidos dados pela prática de professores que colocaram em funcionamento uma potência transgressora de reinvenção da experiência de si.

Palavras-chave: Escolarização. Hansenianos. Docência. Saber-Poder.

Abstract: This paper results from research completed in the course of PhD in education and discusses the experience of schooling lived within the space of the former colony of lepers Marituba in the state of Pará in the twentieth century. By the triad power-knowledge-subject analyzes of schooling memories of ex-leprosy patients, students and teachers from the contributions of authors such as Michel Foucault. Considers that singular experience of schooling, especially the practice of teaching, presents specifics about the manner and context in which it was accomplished, being marked by relations of Power-knowledge and disciplinary mechanisms, but also the meaning of the practice teachers capable of functioning as transgressive power that has reinvented the experience itself.

Keywords: Schooling. Lepers. Teaching. Power-Knowledge.

INTRODUÇÃO

A problematização da experiência singular da escolarização de hansenianos, nos limites deste texto, contribui para fazer emergir certas imagens por vezes esquecidas, histórias menores, *vidas de homens infames*, vozes negadas e silenciadas em contextos de segregação (COSTA, 2013)².

No contexto das práticas disciplinares da então colônia de Marituba destinada ao internamento compulsório de hansenianos no tempo/espaço do Estado do Pará no período compreendido entre 1942 e 1982³, a escola assumiu um papel importante dentro dos mecanismos de controle tanto dos corpos quanto das mentes dos indivíduos compulsoriamente internados.

A escola criada no interior da colônia fez parte do conjunto das instituições que funcionou dentro daquele espaço segregador, tais como igreja, delegacia, prisão, etc. Ela funcionou como lócus de disciplinamento, de normalização e de reprodução do controle instituído àquelas vidas pela dinâmica da colônia. Uma escola que não era a prisão, mas que estava dentro da prisão e em sintonia com o

espaço/tempo de limites/interditos impostos pelo processo de subjetivação e disciplinamento próprio daquela instituição-prisão.

Contudo, devido às contingências do limite de regulação e interdição vividos naquele contexto de segregação e normalização, aquelas subjetividades também lutaram contra os mecanismos de poder que procuravam dominá-las. A prática escolar, incluído o exercício da docência e seus desdobramentos na vida dos indivíduos e do coletivo social, foi capaz de minar por dentro os dispositivos normalizadores. Com isso foi possível dar outro sentido à existência no interior daquele espaço, à relação consigo mesmo e com os outros.

1 UMA EXPERIÊNCIA SINGULAR DE ESCOLARIZAÇÃO: A ESCOLA DA COLÔNIA DE HANSENIANOS

Após a fundação da colônia de Marituba no Pará em 1942 havia um quantitativo expressivo de crianças internas de onde surgiu a reivindicação para criação naquele espaço de uma escola para atender tal demanda. Contudo, somente em 1944 esta demanda foi atendida.

A escola da então colônia oferecia inicialmente turmas de alfabetização e de 1ª à 5ª séries do então Curso Primário. Após o término deste curso (que até 1964 não era certificado) o aluno não tinha possibilidade de prosseguir seus estudos porque o regime disciplinar do asilamento compulsório não permitia que o mesmo dali saísse. Somente na década de 1970 com um regime disciplinar mais brando na colônia é que isso se torna possível pela iniciativa de um professor.

Na época de sua criação o Grupo Escolar foi vinculado à administração da colônia e mantido com recursos próprios desta administração que eram repassados pela Secretaria Estadual de Saúde. Por isso o prefeito da colônia acumulava as funções também de diretor e professor da escola. Posteriormente os professores da própria escola faziam rodízio na direção da mesma, contudo, esta não era uma atividade remunerada segundo informaram os depoentes, o que dificultava a escolha do dirigente. Diante disso a direção da colônia intervinha e nomeava o diretor.

Quando a escola começou suas atividades oferecia o curso Primário em um sistema de organização multisseriada (duas ou mais séries na mesma sala com um único professor). Segundo o que descreveu o professor "A" a este respeito,

O prédio tinha quatro salas, duas salas internas e duas salas menores, uma funcionava na época que eu cheguei como praticamente, como depósito e a outra era uma biblioteca que ficava situada a biblioteca da colônia dentro da escola. [...] Nessa minha sala nós tínhamos a segunda série e a terceira série na mesma sala. Eu

acredito que tinha uma sala de alfabetização que devia funcionar alfabetização e primeira série numa sala só.

Conforme narrativas coletadas, apesar de haver mulheres professoras na escola, estas nunca ocuparam cargo de direção. Sobre sua experiência de diretor e a dinâmica da escola na escolha desse dirigente, o senhor “B” - que foi aluno, professor e diretor na referida instituição - enfatizou:

Em 73 fui diretor da escola, um período muito curto: eu comecei em março quando começaram as aulas e terminei em agosto, não durei nem um ano. Eu pedi pra sair por vários motivos: um é que foi feita a escolha através de sorteio e ninguém queria e foi feito através de sorteio. E eu entendia que a professora de bordado não podia ser inserida no sorteio e foi, então acho que o sorteio não foi válido e aí claro que eu não queria e entrei contra a vontade. E fazer uma coisa contra a vontade é chato. Eu desisti e pedi pra ser professor só.

Em um procedimento hierárquico de vigilância próprio do modelo de inclusão do século XVIII descrito por Foucault (2002), no qual cada um cumpria uma função específica para a garantia do funcionamento disciplinar e normalizador da “cidade empestada”, na colônia de hansenianos os próprios pacientes assumiram cargos na dinâmica daquela organização institucional. Foram zeladores, cozinheiros, vigilantes, responsáveis pelos pavilhões, professores, diretores, tudo num sistema rígido, hierárquico e determinado pela administração central.

Na seleção de professores o critério também envolvia a escolha de pacientes para assumirem tal função. A esse respeito o senhor A (ex-aluno e ex-professor) afirmou:

Geralmente a seleção de professores era através de convite porque veja bem, a vida interna da colônia as atividades internas toda eram feitas pelos próprios pacientes internados. E os mais aptos eram aproveitados... Aqueles que tinham conhecimento melhor eram aproveitados para trabalhar na escola. Por isso se alguém tinha formação automaticamente ele era convidado a trabalhar na escola. Esgotada a possibilidade dos que tinham formação procuravam aqueles que tinham mais capacidade pra trabalhar na escola também.

Os professores que trabalharam na escola eram os próprios internos da Colônia que tinham formação mais elevada, dentre estes havia aqueles com formação pedagógica (com certificação do curso Normal da época), mas estes foram apontados como exceções: “que me lembre apenas dois professores tinham formação pedagógica a professora Maria de Pompéia Araújo Cordeiro e o professor Manoel Lobo. Eles davam aulas geralmente para turmas de 4ª e 5ª séries” (Informante A).

Os professores da Escola até por volta de meados da década de 1970, conforme dados coletados, eram remunerados pela Administração da própria colônia que lhes pagava um pró-labore

pela função exercida. Depois desse período a Secretaria de Educação do Estado passou a remunerar os professores de acordo com uma classificação adotada naquele tempo: professores regentes, com ensino de segundo grau, mas sem formação pedagógica, e professores não titulados, sem o segundo grau e sem formação pedagógica.

A administração central construiu todo um arranjo discursivo por meio do qual os pacientes-trabalhadores deveriam aceitar pacientes, dóceis às condições e remuneração pela atividade exercida e encará-la como forma de exercício de caridade para com o próximo. A falta de valorização na remuneração do trabalho do professor naquele espaço/tempo fora apontada pelo ex-professor e ex-aluno “B” como um momento triste que ele procura esquecer.

Nós recebíamos uma gratificação que hoje, talvez, estivesse em torno de cento e oitenta reais e mais uma cesta básica. Esse era o nosso pagamento. Até que em 1975, a data de nossa portaria de admissão. A partir daí nós começamos a receber salário contratados pela SEDUC. [...] Como professor eu fiquei seis anos de 69 a 82 justamente até porque eu conto seis anos de 75 até oitenta e dois quando nós éramos remunerados realmente pela SEDUC e de 69 a 74 eu esqueço porque a gente não tinha pagamento era só aquela remuneração que eu falei.

2 DOCÊNCIA E A REINVENÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI

O trabalho pedagógico que se desenvolve no contexto escolar está entrelaçado com o contexto cultural do momento histórico no qual se realizam as práticas educativas. Em outras palavras, o que se ensina e se aprende são determinados e ao mesmo tempo determinantes de crenças e valores que caracterizam a cultura escolar em seus entrelaçamentos com os contextos sociais mais amplos. A seleção do que se ensina/aprende está intimamente ligada ao contexto sócio, político e cultural de uma época. O imaginário sociocultural é, com certeza, importante para a práxis escolar e esta, por sua vez, incide no sujeito que a escola pretende formar.

O contexto de criação da escola para Hansenianos dentro da então colônia de Marituba se insere neste movimento. Criada em 1944 para oferecer educação formal para crianças e adolescentes internos naquela instituição, suas intencionalidades educativas e formativas estavam em sintonia com os princípios orientadores da Educação daquele contexto histórico assentados em rígidos processos de disciplinamento e normalização, acentuados pelo regime de isolamento institucional a que foram obrigados a vivenciar.

A escola vai ser pensada como tendo um papel de reprodutora das significações importantes, para tornar a sociedade cada vez mais sadia, uniforme, padronizada. E neste sentido vai evocar o

“outro” hanseniano - doente, fraco, mas também [e por isso mesmo] perigoso e que, portanto, deve ser governado, normalizado e apagado por uma “pedagogia do mesmo”, onde a escola deveria cumprir este papel.

A experiência escolar no contexto da colônia estava ligada a questões centrais comuns ao campo educacional [conteúdo a ser ensinado, à forma com isto deve ser feito e ao tipo de sujeito que deseja formar] e presas a práticas universais e homegeneizantes de pensar e fazer escolarização.

Nesse sentido, há todo um discurso humano, demasiadamente humano, produzido em torno das experiências educativas dos chamados “anormais”, dentre estes os Hansenianos, que limitam a relação com a diferença, produzem classificação e tentam impedir que se perceba suas experiências educativas como genuínas e singulares, como outros modos de fazer-se professor, aluno, escola e educação articulados com a vida.

Contudo as práticas escolares no interior da colônia não se constituíram em um todo unitário e coerente em torno de um pensamento único de escolarização e, em meio a modos singulares de ensinar, das relações de amizade entre professores e alunos e de atividades culturais desenvolvidas pela escola, se tornou possível a reinvenção de práticas e a relação consigo mesmo.

A construção da subjetividade operada na e pela instituição escolar é um aspecto relevante porque ela se constitui a partir dos processos culturais. Para Veiga Neto (2006, p. 34) “a partir do século XVII a escola constituiu-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades”.

A uma história dos modos de subjetivação ou das formas e das modalidades das relações consigo através dos quais os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral, Foucault (2007) denominou uma história da “ética” e da “ascética”; uma história que é “aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que procura efetuar sobre si” (FOUCAULT, 2007, p. 29).

Uma história que não é a história do sujeito, mas uma historia das regras éticas e estéticas que inventaram a possibilidade de existirmos de certo tipo e estilo e que acabam por orientar processos de subjetivação e normalização da conduta implementados por diversas instituições e práticas disciplinares, inclusive as pedagógicas.

A vivência e o exercício da docência na escola do interior da colônia não apenas colocou subjetividades diante de um novo espaço social, mas este espaço passou a dar outro sentido à vida naquele contexto de isolamento. Práticas docentes contribuíram para despertar outra relação consigo

mesmo a qual passa a ser atravessada por uma (est) ética que impõe o necessário *cuidado de si* e se desdobra para um *cuidado do outro*.

No grupo escolar da colônia de Marituba não havia uma orientação oficial sobre os conteúdos e programas de disciplinas trabalhados, cada professor era responsável por imprimir um caráter muito pessoal a esta seleção e organização. Baseando-se em livros didáticos que recebiam eles definiam o quê, como e quando ensinar. “Pra começar todo mundo ia pra frente da escola pra cantar o hino nacional depois disso ia pras salas de aula pra assistir as aulas [...] O professor utilizava um quadro de giz e livros didáticos, livros paradidáticos naquela época nem se falava nisso” (B, ex-aluno e ex-professor).

Todo mundo chegava, ficava no core corre, mas não muito exagerado e o professor chagava e falava” bora pessoal, todo mundo pra sala”, acabou o horário da brincadeira. Cada um vai pra sua sala. Ai cada um ia pra sua sala e começava realmente a atividade de cada sala. Tinha português, matemática, ciências, geografia. Depois houve alteração, a geografia já era Estudos Sociais me parece. Mas na época que eu era aluno tinha a parte da redação que a gente fazia também, tinha a famosa tabuada que eles cobravam da gente. Tinha um conhecimento da área de ciências sobre a higiene, o cuidado pessoal. (A, ex-aluno e ex-professor)

Tinha caderno livro que vinha figurinha e outra parte para gente escrever. Era mais fácil antigamente era mais fácil e aproveitado do que agora que as crianças estudam tanto e tem um a letra velha feia. Um caderno de caligrafia que eles diziam, tinha matemática, redação (E, ex-aluno).

O saber veiculado nas aulas daquela escola vai reproduzir o saber socialmente validado pela cultura naquele contexto histórico e veiculado através dos livros didáticos e dos modos de organizar as práticas de ensino.

Eu cheguei no meio do ano, em julho e fui pra primeira série atrasada. Naquele tempo quem começa a estudar se já soubesse a, b, c, esse negócio ia pra primeira atrasada, com seis meses eles faziam exame e se passasse passava para o primeiro ano adiantado. [...] No meu tempo quando o cara tava começando faziam conta de somar, depois passava para diminuir, multiplicar, dividir e também passavam problemas: fulano foi na feira comprou quinze laranjas, dezesseis abacates, quatorze mangas; quantas frutas ele comprou? Era assim né, que chamam problemas. Ditado, cópia, redação. Pros mais adiantados ditado, redação também. Pros mais atrasados cópia (D, ex-aluno).

A falta de orientação para o trabalho pedagógico do professor não significava que este estava desobrigado das normas instituídas pelo regulamento interno da colônia e suas sanções. Ele estava

submetido ao olhar vigilante do seu “superior” hierárquico – o diretor: “Quem era diretor era diretor quem era professor era professor. Tinha uma salinha de diretor. Nessa época o diretor fazia a matrícula dos alunos e cuidava acima de tudo da disciplina, não deixava a peteca rolar... no sentido da bagunça” (B, como ex-diretor).

Uma vez que a não havia uma uniformização de processos de organização do trabalho pedagógico o perfil de aluno que se deseja formar não está escrito em nenhum documento norteador sobre os fins e princípios daquela instituição escolar, contudo, ele está intimamente relacionado ao sentido e ao saber veiculado pelos professores, marcado pelas relações de poder e pelos processos de disciplinamento desenvolvidos no interior da colônia.

Professores foram apontados, por diferentes motivos, como capazes de singularizar suas práticas formando diferentes alunos e inspirando diferentes práticas de outros futuros professores que vieram a atuar na própria escola.

Depois da professora Pompéia, estudei com o professor Manoel Antonio Cedovin ele também não era formado, mas era uma pessoa muito inteligente e assim ele animava a gente muito nas aulas também. Assim ele falava muito, falava muito tinha a língua solta ele tinha uma cultura geral acho que ele lia muitos livros também, então ele tinha um cultura geral que embora ele não tivesse uma formação pedagógica ele falava melhor do que a professora Pompéia que tinha esse viés. Depois ele saiu da escola e foi trabalhar na prefeitura e aí apareceu uma das pessoas mais importantes na minha vida: era o senhor Nicolau Barbosa que passou a trabalhar na escola e foi ser meu professor. Foi com ele que eu conclui a quarta e a quinta série. As aulas deles eram bem elaboradas, ele aprofundava bem mesmo né, que eu me lembro na quinta série ele falava pra gente sobre cambio, transformação do dinheiro do cruzeiro que naquela época era cruzeiro [...] na moeda inglesa, orações subordinadas. Tá entendendo como é? Ele ia um pouquinho mais além com a gente. Ele estudou em escola de padre o que é o segundo grau hoje nosso ele chegou até a última série, mas não concluiu (A, ex-aluno e ex-professor).

Não estava escrito em lugar nenhum a filosofia pedagógica da escola ou o ideal de aluno que se desejava formar, mas isso não significa que não se buscasse a formação de um aluno de certo modo passivo e aprisionado nos saberes veiculados pelos poucos materiais disponibilizados para o professor. Mas esse perfil de aluno encontrara resistência através de práticas de professores que ao possuírem uma ampla experiência cultural, mesmo sem formação pedagógica, deram outros sentidos à formação daqueles alunos; despertaram em alguns deles um desejo, um entusiasmo, uma voracidade pelo aprender como algo capaz de ressignificar suas vidas no interior da colônia e abrir perspectivas de um futuro fora daquele espaço.

Este foi o caso, por exemplo, da força que teve a escola e a prática de alguns professores na vida do senhor “A”, o qual depois veio a inspirar outros colegas. As práticas descritas por este professor, como as que mais inspiraram sua vivência pessoal e profissional no interior da colônia, se aproximam das práticas de liberdade pensadas por Foucault. Práticas estas que são atravessadas por uma ética que remete ao cuidado de si e do outro. As práticas de cuidado de si inspiradas na experiência greco-romana envolvem necessariamente um cuidar do outro porque estão intrinsecamente envolvidas em uma relação com o outro; no contexto da antiguidade, para cuidar de si era preciso escutar o mestre, isto é, precisa-se “ouvir as lições do mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo” (FOUCAULT, 2010, p. 271).

O personagem desta experiência de escolarização vivida no interior da antiga colônia de Marituba parece ter encontrado em sua própria trajetória uma escapatória às sujeições, fazendo das normas institucionais suas próprias escolhas. A regulação imposta pela instituição que fixava e dosava o saber e a aprendizagem nos parâmetros de um programa fornecido pelos livros didáticos utilizados tentava criar unidade de sentido, identidades fixas, únicas e homogêneas.

Mas aquele professor (A), ao narrar sua trajetória escolar na colônia, tenta mostrar que não havia um único modo de ser professor. Suas práticas estavam ligadas aos aspectos particulares de suas subjetividades e das inspirações que buscavam em seus antigos professores.

Ele fazia assim mais textos... Ele escreveu, eu acho que era a oração do hanseniano, não lembro bem e a gente perdeu esse material todinho. Mas ele tinha boas idéias. [...] um dia eles tiveram seus professores e acredito que eles se espelhavam neles no seu modo de agir. Eu não tinha formação acadêmica e fui professor da escola e eu lembrava de meus professores. Professor Nicolau e o professor Manoel Cedovin. Eles foram importantes. (A)

Aquele personagem singularizou sua experiência de escolarização porque, também, escutou as lições de alguns de seus mestres e amigos. Mestres que em exercício de práticas de liberdade do agir docente cuidaram de si e também dos outros inspirando e entusiasmando os alunos a também cuidarem de si. Os mestres que mais singularizaram suas práticas docentes foram os que valorizaram outros saberes e aproximaram estes da vida; foram os que mais assumiram uma significação positiva na vida do aluno citado.

Mestre como aquele que “falava muito tinha a língua solta, ele tinha uma cultura geral acho que ele lia muitos livros”; ou aquele professor-poeta, “uma das pessoas mais importantes na minha vida [...] Ele tinha um bom conhecimento no caso, né. Então ele enriqueceu muito meu conhecimento. Ele

escrevia alguma coisa, uns textos. Ele fazia escrever e não declamava na aula” (A, ex-aluno e ex-professor).

A experiência relatada reporta uma realidade que se descola da instituição e da pretensa coerência que pretendem instituir às subjetividades que ali se forjavam. Através do relato acima descrito é possível perceber que a figura do professor assumiu papel importante tanto na vida pessoal quanto na coletiva, entretanto, esta não se apresenta como a busca pelo professor exemplar. Não era uma busca, uma obrigação que orientava suas práticas, pois naquele meio social em que viviam não se esperava isso devido à grande maioria dos professores não possuir formação específica para o magistério – alguns tinham apenas concluído a quinta série do então curso primário ali mesmo na escola da colônia.

A falta de formação pedagógica não apareceu como impeditivo para diálogos mais vivos e dinâmicos no processo de ensino-aprendizagem que aproximaram escola e vida. Os professores que mais foram lembrados por A, por exemplo, foram os que valorizaram outros saberes – para além dos programas e livros didáticos -, estabeleceram relações mais afetivas e de amizade com o aluno - relações estas desinteressadas ao possibilitarem àquele aluno se projetar e se pensar de modo mais afirmativo.

O ex-aluno “D” ao rememorar seus antigos professores na escola da colônia toma como referência positiva a prática que se aproxima mais da vida e se descola do uso exagerado do livro didático como fim em si mesmo na condução dos processos de aprendizagem:

Lembro de dois professores que eu tive. O primeiro que eu tive foi professor José Júlio. Este professor ele podia ser bom, mas ele não era tanto sabe por quê? Desculpe eu dizer isso, mas é que ele dizia se prepare pro ditado, a gente se preparava e ele ia na estante e tirava um livro e daquele livro ele fazia o ditado, né. E já o professor Manoel de Siqueira Lobo Filho, que foi com o último eu estudei ele era baixinho, o que tinha de baixinho tinha de bom. Sabe de onde ele era professor? Adivinhe? Do Lauro Sodré. Ele tava com 29 anos de profissão, faltava um ano pra ele se aposentar quando apareceu a doença e ele foi pra cá pra colônia doente. Sabe como ele fazia, ele dizia: se preparem pro ditado. Aí ele tinha a cadeira dele a banca, aí ele fazia isso (debruçar sobre a mesa com a cabeça abaixada), ele mandava da cachola, fazia o ditado daqui (mostrou a cabeça). Aí quando acabava ele dizia prepare pra pontuação. Primeiro ditado que fui fazer com ele eu pensei ele não vai ver se eu errei. Que nada, aquelas palavras que tem “s” entre vogais, que tem som de “z”, aí ele perguntava: como você escreveu essa palavra? Quando ficava sem responder ele dizia: não me engane. Diga com que letra foi porque eu já sei, quem ta aprendendo é você. Eras do professor bom. Manoel de Siqueira Lobo Filho. (D)

Por sua vez, para o ex-aluno e ex-professor B, que freqüentou quatro séries com o mesmo professor na escola da colônia, a admiração pela prática do professor estava ligada ao domínio do saber reproduzido nos livros e programas escolares e na disciplina que sua prática impunha.

Era basicamente aula em sala de aula era ditado era exercício de matemática, história mas não tinha uma atividade extra classe como existe hoje em dia. [...] Eu estudei mais com esse que passou a ser diretor: Renato de Oliveira Borges. Se eu não me engano ele foi meu único professor de segundo até a quinta. A aula dele era puxada, ele puxava pelo aluno mesmo tanto é que no final do ano quase todos passavam, raramente ficava algum aluno reprovado. [...] Estudei só com um professor. Foi positivo ter estudado só com um professor. Eu me acostumei, já sabia como ele dava as aulas dele, já sabia como ele era rígido, no sentido de exigir do aluno e aí eu já sabendo disso que ele era rígido eu procurava estudar. [...] Ele trabalhava só o conteúdo e quando fui professor também [...] Eu passei alguns anos como aluno, então eu é, coleí, coleí aquela maneira de se expressar, de dar aula, eu também entrei nessa. Eu acredito que todos, ninguém fazia plano de aula naquela época até porque não sabíamos fazer. (B)

O jovem que se tornara professor aos dezenove anos sem formação específica vai valorizar e buscar inspiração para seu fazer pedagógico na única experiência que havia vivenciado com o professor referido. Sua prática será marcada pela valorização de um saber presente apenas nos programas e nos livros didáticos e num poder disciplinar vivenciado no exercício cotidiano como aluno.

A escola vai se fazendo presente na vida daqueles indivíduos positivando-a atribuindo outros sentidos, inclusive ao modo de se relacionarem com a própria enfermidade. A fala de “D” é reveladora da potência que assumiu a escola nos modos de lidar com a condição de enfermos naquele espaço de isolamento que era colônia: *“Quando eu tava na escola só pensava ali. Minha cabeça até esquecia que era doente”*. Para aquele aluno a ida à escola era uma forma inclusive de não ter de ocupar-se de outros afazeres na instituição – uma linha de fuga da rotina extremamente disciplinadora e vigilante imposta pelo asilamento.

A instituição escolar e a prática docente assumiram função importante na experiência que alunos e professores passaram a fazer de si mesmos. A narrativa do senhor “A” revela que a escola foi o refúgio que o mantinha ocupado pois a mesma contribuiu para não lembrar episódios de morte, da solidão e da própria enfermidade: *“Na escola não tínhamos tempo de pensar em outra coisa, nem na doença. A escola era um momento que a gente ficava voltado pra li, era aquele instante de aprender alguma coisa. Eu tinha muito interesse”* (A).

As práticas de escolarização não são algo estático. Elas se modificam, incluem e excluem princípios éticos, morais, religiosos, sociais, legais de acordo com as mudanças sócio/históricas e das subjetividades dos sujeitos que lhes dão sentido. Portanto, ao se pensar sobre a produção/reprodução

das práticas escolares e sobre o uso e as práticas pedagógicas que delas se fazem não podemos deixar de entrever as margens de liberdade, as estratégias de resistência, pois diante de tantos mecanismos de interdição os indivíduos criam gestos transgressores que alteram práticas e passam a afetar a própria visão de si mesmos.

Foi o que pode ser observado sobre a vivência dos processos de aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita por alguns dos entrevistados, cada um com seu modo específico de significar aquela experiência.

O aprender a ler e escrever ganhou significado de vida. Era possível escrever cartas para amigos, partilhar sentimentos, iniciar amizades e até mesmo namoros, práticas estas que podem ser vistas como resistência ao extremo controle e a vigilância severa a que eram submetidos àqueles sujeitos. Para o senhor “D” o aprendizado seria uma forma de criar passagem para práticas de liberdade, uma libertação da vergonha e do incômodo causados por não saber ler, instaura pois outros modos de existir: “Quando não sabia ler e escrever ficava incomodando os outros. Dava até vergonha” e, uma possibilidade de estabelecer rupturas com o isolamento dos familiares que marcava sua rotina no interior da colônia dando outro sentido para sua vida ali dentro a partir do ato de escrever cartas que marcavam relações de amizade e uma auto imagem positivada:

A pessoa chegava aqui: Xavier faz uma carta pra mim? Qual é o assunto? É tal, mais tarde vem buscar. Cansei de fazer aqui quando tava internado. Eu fiz muita redação, passavam muita redação aqui no colégio né, e eu era um dos bons da redação porque apesar de eu estar internado e o papai me visitar, mas a mamãe mandava eu escrevesse pra ele, acho que pra ela acreditar se eu tava em forma, se eu tava melhorzinho. Então eu fiquei afiado em redação. Inclusive no ano que eu cheguei em julho, em dezembro eu tirei o primeiro lugar da minha série. Davam prêmio até o terceiro lugar. Quem me entregou meu presente foi o Governador Magalhães Barata, em 1944 (D, ex-aluno).

Ler e escrever ali era a possibilidade de criar, viver, transgredir, reinventar e afirmar a vida em condições de um contexto geralmente descrito como de dor e sofrimento. Isso está visível, por exemplo, na experiência, na significação que “A” deu para o aprendizado em sua vida e aquele assumido na vida de seu amigo “Jurueno” que depois do aprendizado da leitura e escrita desenvolveu melhor seus talentos para escrever poesias e dramatizações. Pela escola foi possível afirmar a vida, teatralizá-la, rir-se com ela e dela.

Tive um colega de escola, menino o nome dele era Jurueno Nazareno Mouzin dos Santos, ele veio pra cá criança ele conseguiu concluir. Ele era brilhante, sabe. Ele era um gênio. ele tinha dotes artísticos [...] ele fazia parte do grupo e teatro com a gente e

ele era assim meio cômico. No meio das apresentações dele ele saía com cada uma piada! [...] às vezes a gente em cena ficava achando graça. Ele foi aluno de nossa escola. Esse fazia poesia. Escrevia textos. A gente tinha um bloco carnavalesco aqui e ele compôs um samba pro bloco. Que falava sobre a transamazônica. [silêncio] Só que ele faleceu depois. (A)

A partir da escola foi possível se pensar como ser de potencialidades, desejar viver para realizar sonhos inclusive o de poder sair da colônia. A escola e a relação pedagógica com professores oportunizaram sonhar e se perspectivar para o futuro. Levou a um “*cuidado de si*” e a um “*amor-próprio*” no presente que se projetava para um futuro - que a partir da experiência escolar passava a ser pensado. A escola, o encontro entre professores e alunos oportunizara uma mudança na relação com a enfermidade e outra experiência de si.

Em um espaço-tempo de excessivo controle dos corpos a escola vai assumir para “A” uma função vital. Ele aos poucos vai ressignificar sua existência de enfermo até então vista como sem perspectiva de futuro para um presente que se abre para outras possibilidades.

Ao instituir um grupo de professores que desejava prosseguir seus estudos, mesmo confinados, ele causa fissuras no conjunto de regras disciplinares da colônia. O gesto de resistência (o desejo de prosseguir os estudos) produz práticas de liberdade marcadas por uma ética do cuidado de si e do outro. O grupo não era apenas uma reunião de pessoas desejosas por um saber científico, mas seres humanos reunidos, amigos que se ajudavam mutuamente e se moviam por um desejo de continuar vivendo e de estender um dia a vida para além dos muros daquele espaço de asilamento.

O espaço limitador e subjetivante da colônia organizado através de vários mecanismos e dispositivos disciplinares e de controle não foi um interdito intransponível para a afirmação e criação de outro modo de existir ali dentro. Outra experiência (transgressora) de si experimentada fora desencadeada pela vivência escolar. A escola abriu passagem para afirmação da vida.

Do mesmo modo as relações de amizade foram fundamentais para preparar as bases do que estava por vir – a reinvenção de si, outro modo de existir e de se pensar dentro daquele contexto da colônia. Neste contexto a amizade assume o papel de um elemento útil capaz de fornecer as bases para que possamos ser “mais fortes do que tudo que possa aparecer ao longo de nossa existência”. (FOUCAULT, 2010, p. 338). O professor “A” buscara na amizade com seus ex-professores e com seus parceiros de profissão a fortaleza para viver o presente e projetar o futuro.

A vivência escolar, incluído o exercício da docência, oportunizou uma maior preocupação com o outro. A escolarização possibilitou ares de libertação, transgressão, vida; uma escolarização que tornou possível afirmar a vida em meio ao trágico daquele contexto segregador. Ela possibilitou a

criação de outros sentidos para a existência e experiência de si e do corpo social - uma vivência ética do cuidado de si e do outro.

Pela ética do cuidado se torna possível implementar práticas relativizadoras do poder disciplinar e do controle, oportunizando que temas como convivência, diálogo, pluralismo, alteridade e diferença não permaneçam apenas na retórica, mas se concretizem no dia a dia das práticas escolares.

Naquele contexto os professores tiveram suas práticas permeadas por um cuidado de si e do outro. Ao apresentarem-se como leitores estimularam seus alunos a lerem, ao apresentarem uma experiência cultural ampla, ao minimizarem efeitos do poder disciplinar e das técnicas de punição, eles transgrediram o modo universalizante de ser professor e abriram espaços para formas singulares de existirem estimulando a constituição de alunos marcados por tais práticas.

É possível, portanto, uma escolarização que de diversas formas possa dar passagem para práticas do cuidado, ancoradas no reconhecimento do outro em sua diferença e alteridade, evitando alimentar a busca pelos “exemplos” e “modelos” homogeneizantes de ser aluno e/ou professor.

A uma vontade de saber dos alunos e professores hansenianos, ligada à construção de uma verdade previsível sobre o que estes se tornariam (dóceis, subservientes sem perspectivas para além daquele ambiente), foi possível vislumbrar, ao contrário, uma vontade afirmativa de potência de alunos e professores que se colocaram em posição inversa ao conjunto de saberes e poderes que os queriam aprisionar dentro de uma mesma categoria de sujeitos vitimizados, sem amor próprio, sem amor ao destino. Foi possível pensá-los como heterogeneidade e diferença. A escola como espaço de afirmação e criação de um ser aluno e professor afirmativo, de reinvenção das formas de existir.

Com aquela experiência de escolarização é possível pensar o presente especialmente se considerarmos que experimentar essa nova ética se fará possível quando se tiver a oportunidade de - não em outro lugar, mas no próprio lugar que se ocupa - começarmos, como educadores, a buscar práticas singulares de existência e atuação profissional sempre permeada por uma ética do cuidado de si e do outro. Uma ética a qual possibilite abrir fendas, criar passagens para práticas de liberdade transgressoras dos dispositivos subjetivantes que tentam homogeneizar processos e práticas de escolarização e instituir modelos referentes de ser professor e/ou aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar a experiência da escolarização de hansenianos no interior da colônia de Marituba não apenas permitiu trazer à cena das pesquisas acadêmicas a *vida de homens infames*, “uma historia

minúscula”, genealógica, que anuncia “vidas breves, reencontradas ao acaso, vidas singulares, estranho poemas” (FOUCAULT, 2006, p. 237), mas, sobretudo, colocar em evidência e problematizar os modos como a escolarização pode ser pensada como espaço/tempo fecundo para práticas de liberdade e criação de experiências de si singulares, outros modos de existência, de subjetividades ativas no campo da educação e na vida.

Aquela escola cuja finalidade e organização didático-pedagógica se assemelhavam aos demais estabelecimentos de ensino da época, com conteúdos a serem ensinados, matérias, organização do ensino, do tempo e do espaço escolar, mas que durante algum tempo não remunerou professores, tampouco ofereceu certificação de terminalidade de ensino aos seus alunos, talvez por não acreditar que os mesmos pudessem um dia fazer uso daquela experiência formativa para além dos muros da colônia.

Uma vivência escolar e práticas docentes que se singularizaram como transgressoras não por que tenham inventado novas metodologias de ensino, novas sistemáticas de avaliação, mas pelo sentido singular que estas assumiram na vida daqueles indivíduos.

Práticas escolares que podem ser avaliadas como rotineiras e comuns a qualquer escola naquele contexto foram capazes de dar outros sentidos à vida, afetar modos de existência. Aprender a ler e escrever, por exemplo, ali assumiu um sentido existencial, passou a dar sentido à vida vivida na colônia. As relações interindividuais proporcionaram um sentido de práticas de liberdade.

A escola, a sala de aula fora espaço/tempo onde os alunos e professores podiam se despir do peso e da lembrança da enfermidade e onde aprenderam juntos, pelas relações de amizade a experimentar um *cuidado de si* e do outro.

Alunos e professores viveram a enfermidade como experiência de si e nela buscaram uma força afirmativa para sua existência ao se perspectivarem para a possibilidade de um futuro fora dos muros da colônia. Foi assim que, por exemplo, passaram a sair da colônia para dar continuidade a seus estudos.

Lócus de amizades desinteressadas, sem hierarquias, sem coações, sem espera de algo em troca, que iniciaram com e a partir da escola e que ajudaram a suportar a dor da distância dos familiares, a dor do preconceito e afirmarem uma nova relação consigo mesmos, com seus corpos e suas aparências passando a ver beleza onde antes só se via defeito estético. Relações de amizade baseadas numa *ética do cuidado de si e do cuidado do outro*, onde o outro foi fundamental para a autoconstituição do si mesmo, inclusive, servindo de força inspiradora para instaurar outro modo de existência.

Foi uma escola que funcionou também como espaço desencadeador da vida, o espaço de liberdade, de interações, de afetos e de criação de outros modos dos sujeitos se pensarem e existirem especialmente desencadeados por práticas de professores singulares.

Os sujeitos mesmo vivendo em um corpo social não estão totalmente determinados aos sistemas de controle dominantes, ao contrário, existe um *fora*, como propôs Foucault, que permite ao indivíduo a possibilidade de resistência. Neste contexto a escola possibilita a construção de singularidades movidas pela reinvenção criativa de si aqui entendidas como formas de experimentação resistentes aos mecanismos de dominação característicos da sociedade pensada sob a égide do pensamento homogêneo e universalizante.

Em meio à vivência supostamente intolerável de controle e normalização a que foram submetidos os hansenianos na colônia de Marituba, um espaço para resistência, transgressão e criação de outros modos de existir se abre a partir da escola. Este espaço frequentemente narrado como limitador, normalizador e homogenizador assume no contexto daqueles sujeitos, um papel decisivo na reinvenção dos modos como estes passaram a se pensar e a existir.

Aquela experiência singular de escolarização os levou a quererem ser outra coisa. Tornou a vivência na colônia suportável ao criar margens transgressoras dos limites daquela existência vivida no interior da colônia. O transgressor aqui não se coloca como algo novo, ou como a vitória do novo sobre o antigo, mas como uma diferença, uma criação de um “outro” modo singular de existir na vida, na escola e que faz dessa vida uma experiência única, como uma obra de arte.

Um exercício de estetização das práticas de escolarização a partir de uma perspectiva de educação em que o ser humano “possa fazer frente ao absurdo da existência, dando novos sentidos e objetivando seu cotidiano” (DIAS, 2011, p. 13) e aproxime vida e arte. Uma experiência que “exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único” (DIAS, op. cit, p. 13).

As narrativas de ex-alunos e ex-professores da antiga escola da colônia de hansenianos instituem imagens buscando não uma identidade específica, estável, coerente e sem contradições, mas subjetividades ativas, modos de existência singulares. Sob esta perspectiva, aquelas subjetividades produziram modos de existência e estilos de vida de existências regradas, porém singulares, homens e mulheres, alunos e professores que acreditam ter cumprido um papel social em um contexto segregante. Memórias de escolarização de ex-hansenianos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Ghislaine Dias da. **A Educação como Transgressão**: nos horizontes da escolarização de hansenianos no Pará no século XX: a (re) criação da experiência de si. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013, 202 p.

DIAS, Rosa. **Nietzsche**: vida como obra de arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. A vida dos homens infames. In: **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. Uma estética da existência. In: **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

¹ Doutora em Educação (PPGED/UFGA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Alteridade na Educação - PHILIA/UFGA/CUNTINS. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará/UFGA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

² Este foi objeto da tese de Doutorado em Educação concluída em 2013 no PPGED/UFGA que problematizou a experiência de escolarização de hansenianos, da antiga colônia de Marituba no Pará do século XX. Tomou como corpus de estudo as narrativas de memórias de escolarização de cinco ex-hansenianos, documentos e fontes históricas para analisar pela tríade poder-saber-sujeito, aquela experiência como transgressora.

³ Respective períodos de criação e fechamento da antiga colônia para hansenianos localizada na então Vila de Marituba que à época pertencia ao território geográfico da cidade de Belém, capital do Estado do Pará.