

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GHISLAINE DIAS DA COSTA

A EDUCAÇÃO COMO TRANSGRESSÃO:

**Nos horizontes da escolarização de Hansenianos no Pará do século XX a (re)
criação da experiência de si.**

Belém-PA
2013

GHISLAINE DIAS DA COSTA

A EDUCAÇÃO COMO TRANSGRESSÃO:

**Nos horizontes da escolarização de Hansenianos no Pará do século XX a (re)
criação da experiência de si.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Costa, Ghislaine Dias da, 1974-

A educação como transgressão: nos horizontes da escolarização de hansenianos no Pará do século xx a (re) criação da experiência de si / Ghislaine Dias da Costa. - 2013.

Orientador: Genylton Odilon Rego da Rocha.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Educação - Marituba (PA) - Filosofia. 2. Hanseníase - Marituba (PA) - Colônias. I. Título.

CDD 22. ed. 370.1098115

GHISLAINE DIAS DA COSTA

A EDUCAÇÃO COMO TRANSGRESSÃO:

**Nos horizontes da escolarização de Hansenianos no Pará do século XX a (re)
criação da experiência de si.**

Tese apresentada ao PPGED-UFPA.
Linha de Pesquisa: Educação: Currículo,
Epistemologia e História.

Aprovada em: 25 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
(Orientador -PPGED-UFPA)

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
(Examinador Externo- UFTM)

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de França
(Examinador Externo - UEPA)

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos
(Membro - PPGDTAM-UFPA)

Prof. Dr. José Bitencourt da Silva
(Membro - PPGED-UFPA)

Para meus filhos Vanessa e João Miguel e
meu esposo Miguel, que me fazem
experimentar cada dia como únicos em
minha existência como mulher, mãe,
esposa, e como educadora.
Com todo meu, carinho, amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha caminhada acadêmica no curso de Doutorado, não estive sozinha. A realização deste trabalho, que sinaliza um momento especial de crescimento em minha vida acadêmica, profissional e existencial, contou com a colaboração e apoio de muitos que contribuíram para sua conclusão. Agradeço especialmente:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará pela acolhida e a todos os professores com os quais tive oportunidade de dialogar ao longo do curso e vivenciar uma relação professor-aluno respeitosa, prazerosa, de ampla formação e bastante produtiva para o conjunto desta obra.

À professora Dra. Josenilda Maués, por acreditar em meu potencial acadêmico e pela honra de poder ter feito parte de seu grupo de pesquisa e por possibilitar o diálogo com o pensamento pujante e desafiador de Michel Foucault que abriu outros caminhos e descortinou horizontes para outros modos de problematizar e perguntar pela educação e pela minha existência.

Ao meu orientador Prof. Dr. Genylton Odilon Rocha que em um momento difícil de minha vida pessoal, profissional e acadêmica (na difícil tarefa de conciliar estudo, trabalho e vida pessoal) me apoiou, acolhendo-me como sua orientanda permitindo a liberdade e o suporte acadêmico necessário para que tivesse a tranquilidade de continuar a caminhada.

Aos professores Wagner Wey Moreira, José Bitencourt da Silva, Hildete Pereira dos Anjos e pelas importantes contribuições durante a qualificação e pela disponibilidade de participarem da banca final de defesa.

A professora Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de França, que gentilmente aceitou o convite de participar da banca final de defesa desta Tese.

Aos colegas do Grupo de pesquisa Includere pela acolhida, partilha de saberes, afetos, amizades e por fazer deste um espaço realmente inclusivo e de aceitação das diferenças.

À Direção do Abrigo João Paulo II, especialmente na pessoa da Diretora Milene, pela acolhida e apoio à realização da pesquisa.

Aos ex-professores e ex-alunos da antiga escola da ex-colônia de Marituba que foram atores principais de uma obra que sem eles não se tornaria possível. Um especial agradecimento ao professor Geraldo Cascaes que também me auxiliou na identificação de ex-alunos e ex-professores.

Aos colegas de curso de Doutorado, especialmente ao grupo que tornou a caminhada do curso mais leve, prazerosa e divertida, especialmente no primeiro ano do curso: Mariza, Rose, Amélia, Flávio, Isabel, Rita, alegro-me muito ao lembrar dos momentos de descontração oportunizados pelos jantares na casa da Mariza e da Rose. Obrigada pelos momentos de lazer, cumplicidade e pela amizade.

À minha família, meu porto seguro, incentivadora desta caminhada e razão de minha existência. Agradeço em especial aos meus filhos Vanessa e João Miguel que suportaram minhas ausências e sempre me recebiam com gestos de carinho e palavras de incentivo. Mesmo o pequeno João Miguel que no início do curso tinha apenas cinco anos que torce pelo meu sucesso e me inspira com seu bom humor e desenhos criativos que sempre me presenteia. A minha querida Vanessa, filha, esta menina-mulher... amadureceu comigo nesta caminhada, e muito me ajudou no manuseio dos equipamentos durante a coleta e transcrição de dados. Não tenho palavras para agradecer sua dedicação, carinho, incentivo e colaboração. Ao meu marido Miguel, companheiro, amigo de todas as horas, incentivador. Agradeço pelo jeito alegre e bem humorado que me contagia e pelo amor que sempre manifestas por mim e que não permitiu que me perdesse neste percurso. A minha irmã Gilcilene: inteligente, afetuosa, alegre e amiga e com a qual sabia que sempre podia contar para compartilhar produtivos e prazerosos diálogos. A minha mãe Maria Iraídes, mulher de uma fé extraordinária em Deus que me contagia. Minha grande mestra e educadora da vida. Com ela aprendi e aprendo muito, especialmente a apreciar e dar valor as pessoas, aos estudos e as coisas simples da vida, à vida. A todos vocês meu amor e enorme gratidão.

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.** 2013. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013, 202 p.

RESUMO

A presente Tese que se insere no conjunto de pesquisas desenvolvidas pela Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, objetiva problematizar a experiência de escolarização de ex-Hansenianos, da antiga colônia de Marituba no Pará do século XX. Toma 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. Os aportes teóricos da pesquisa partem das contribuições de autores que transitam pelo Pós-estruturalismo, especialmente o pensamento de Michel Foucault onde busca-se um diálogo sobre *vidas paralelas, escolarização, subjetivação, transgressão e estetização*. As análises da pesquisa apontam que a experiência de escolarização não apenas apresenta algumas especificidades quanto aos modos e ao contexto em que ela se efetivou, mas, também, quanto ao significado singular e existencial que adquiriu para os Hansenianos que inseriram a escola em suas vidas, e com isso abriram margens para processos transgressores tanto da experiência de si como no convívio coletivo social da colônia ao diminuir a força do dispositivo de subjetivação; possibilitam pensar que a Transgressão no campo da educação, assume um papel importante na Escolarização ao possibilitar a criação de passagens, fendas para novas configurações de sentidos, novos modos de existência, como espaço para o reconhecimento da multiplicidade do existir, da diferença na constituição de subjetividades resistentes, transgressoras, criadoras; revelam uma experiência singular de escolarização capaz de contribuir para reproblematicar saberes e práticas educativas ética e politicamente comprometidas com as diferenças e contribuir para resgatar certas imagens por vezes esquecidas, história menores, *vidas de homens infames*, vozes negadas, silenciadas em contextos de escolarização; finalmente apontam para a perspectiva de uma docência ética e esteticamente orientada, capaz de atos de criação e transgressão.

PALAVRAS-CHAVE: Hanseniano, Escolarização, Políticas e Práticas de Controle, Transgressão.

ABSTRACT

To present Thesis that interferes in the group of researches developed by Pesquisa Education's Line: Curriculum, Epistemologia and History of the Program of Masters degree in Education of the Federal University of Pará, the 20TH century. Takes as corpus of study the narratives of five education ex-Hansenianos memories, documents and historical sources to analyze by triad power-know-subject, that experience as a transgressor. The theoretical research depart of contributions from authors transiting by post-structuralism, especially the thought of Michel Foucault where search-if a dialogue about parallel lives, education, subjectivation, transgression and aestheticization. The survey analyses show that the experience of schooling not only presents some specifics about the modes and the context in which it was carried, but, also, as for the singular and existential meaning that acquired for the hansenianos patients that entered the school in their lives, and with this they opened banks to experience both of transgressors processes itself as in the collective social life of the colony by decreasing the strength of subjectivation: make it possible to think that the Transgression in the field of education, plays an important role in Education to enable the creation of passages, gaps for new configurations of senses, new modes of existence, as a space for the recognition of the multiplicity of existence, the difference in the formation of subjectivities resistant, transgressive, creators; reveal a unique experience of schooling can contribute to re questioning knowledge and educational practice ethics and politically committed to the differences and contribute to redeem certain images sometimes forgotten history, the lives of infamous men, denied, silenced voices in contexts of schooling; Finally point to the prospect of teaching ethics and aesthetically oriented, capable of acts of creation and the transgression.

KEY-WORDS: Hanseniano, Schooling, Politics and Practices of Control, Transgression.

Naquele tempo fazia tudo que era exame pra poder estudar, então constatou: agora que é hanseníase, mas era lepra. [...] A escola foi muito pra mim, porque naquele tempo era na lei do exame e eu não estudei fora.

(Benedito Xavier, 83 anos, ex-aluno da antiga escola da ex-colônia de Hansenianos de Marituba-Pa).

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| I – DOS INVESTIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 23 |
| 1.1 A Emergência do pensamento-problema..... | 23 |
| 1.2 Aportes metodológicos | 31 |
| 1.2.1 Um olhar sobre a singularidade das narrativas | 35 |
| II - IDÉIAS-FORÇA: A ESCOLHA POR MICHAEL FOUCAULT..... | 39 |
| 2.1 Vidas paralelas: a singularidade da experiência de si..... | 40 |
| 2.2 Crítica genealógica | 43 |
| III-ISOLAMENTO COMPULSÓRIO E A EMERGÊNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE HANSENIANOS NO PARÁ DO SÉCULO XX | 51 |
| 3.1 A atualidade da hanseníase | 51 |
| 3.2 O perigo social dos hansenianos..... | 57 |
| 3.3 O outro hanseniano como anormalidade | 68 |
| 3.4 O isolamento compulsório do outro hanseniano | 79 |
| 3.5. Escolarização de hansenianos nas políticas de isolamento compulsório..... | 99 |
| IV-TRANSGRESSÃO E A EXPERIÊNCIA DE SI..... | 107 |
| 4.1 Transgressão a partir de Foucault | 108 |
| 4.2 Transgressão como passagem à estetização | 115 |
| 4.3 O potencial transgressor na/da escolarização | 121 |

| | |
|--|-----|
| V-A ESCOLARIZAÇÃO COMO TRANSGRESSÃO: A (RE) CRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI DOS HANSENIANOS | 126 |
| 5.1 Escola: espaço social (transgressor) | 127 |
| 5.1.1 Um olhar sobre a escolarização | 128 |
| 5.1.2 Cenas da vida na colônia de Marituba | 131 |
| 5.1.3 A escola da colônia de Marituba | 139 |
| 5.1.4 Relações de saber na vida escolar | 148 |
| 5.1.5 Relações de poder no espaço escolar: uma escola-prisão? | 172 |
| 5.1.6 A produção de subjetividades e a relação consigo mesmo | 177 |
| 5.2 Desdobramentos analíticos: pensar a função do educador e a aventura educativa no mundo contemporâneo | 182 |
| | |
| AS ÚLTIMAS PALAVRAS... QUE SÃO TÃO PRIMEIRAS | 185 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 195 |
| | |
| APÊNDICES | 203 |
| | |
| ANEXOS | |

INTRODUÇÃO

Antes de tudo... Esta pesquisa é um olhar que carrega as marcas das diferentes posições que ocupo como professora, mãe, esposa e, atualmente, como pesquisadora. É, pois, um texto que se situa na temporalidade e na geografia do olhar de uma mulher, com a força do que diz Peres de Lara (2002, p. 14), ao indagar sobre quem foi o primeiro outro de nossas vidas, “[...] com certeza, uma mulher, a mãe, de quem recebemos tudo isso, a vida, a palavra, a relação. Meu primeiro outro é uma mulher, o primeiro, in-gênuo e verdadeiro olhar para o outro é um olhar que por sua vez nos olha a partir dos olhos de uma mulher”.

É, pois, um texto que acredita que a educação tem algo a dizer seja quem for o indivíduo alvo de sua relação/atuação. Encontra-se fortemente atravessado por minha história pessoal e profissional, especialmente pelas experiências adquiridas no contexto de minha atuação como docente no Ensino Superior.

Como profissional da educação que atua no campo da formação docente me interesso pela temática da Diferença, especialmente pelos desafios que esta coloca tanto no plano das práticas educacionais quanto das próprias teorizações, muitas destas, marcadas por discursos que a colocam no centro de análises, por vezes, simplistas e pautadas em binarismos, tais como: negação/afirmação, inclusão/exclusão, capacidade/incapacidade, normalidade/anormalidade.

Ultimamente a questão da diferença tem cada vez mais estado presente no campo das discussões e teorizações educacionais e o investimento em diferentes temáticas, a partir de perspectivas teórico-metodológicas as mais diversas, contribui para potencializar uma nova cultura educacional no centro dos debates acadêmicos ao evidenciar diferentes subjetividades cujas imagens e vozes a história silenciou e esqueceu.

Paradoxalmente, vivemos um tempo em que o campo da Educação ainda tem sido marcado por constâncias, especialmente no que se refere à resistência de construção de imagens mutáveis associadas às subjetividades marcadas pela diferença. Medos e mitos ainda refletem com força certa e perigosa circularidade histórica de discursos e práticas associados aos ditos diferentes em distintos momentos de nossa sociedade.

Se considerarmos que grande parte desses discursos e práticas, por gozarem de certo prestígio acadêmico, acabam por circular e assumir “efeitos de verdade” no que concerne especialmente às práticas pedagógicas, então, o discurso educacional e as instituições educativas operam e influenciam diretamente na constituição de sujeitos. Com frequência, subjetividades têm sido marcadas, estigmatizadas, nomeadas como estranhas, anormais, exóticas por meio de currículos, normas e práticas escolares.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, lócus de diferenças de gênero, sexualidade, etnia – são constituídos por estas distinções e, ao mesmo tempo seus produtores. Todas estas dimensões precisam ser colocadas em questão. É imprescindível questionar não apenas o que ensinamos, o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (LOURO, 1997, p. 64).

Como professora, a quem sempre interessou a temática dos nomeados “outros”, tenho aprendido o quanto a formação de professores ainda se mostra frágil frente às múltiplas necessidades, contextos e “sujeitos” da educação. Também percebo que o saber/fazer pedagógico e o próprio cotidiano escolar afetam e constituem subjetividades – formas de ser, de sentir, de fazer, de acreditar, de nomear, de ensinar e aprender. Nos processos de ensinar e de aprender, muitas dificuldades decorrem certamente dos estigmas. Muitas resistências emergem do encontro com o outro que carrega em si a marca da diferença. Nesse encontro sempre está em jogo a ruptura com os conceitos estáticos de Homem, de mundo, de conhecimento (EIZIRIK, 2001).

Observo que muitos dos atuais discursos sobre os nomeados “outros”, aqueles nomeados como os que fogem à “norma”, têm sido construídos a partir de práticas investigativas que, em geral, se ocupam em descrever, avaliar, identificar e classificar suas subjetividades informando quem está dentro ou fora da escolarização, manifestando opiniões contra ou a favor, descrevendo a estrutura arquitetônica que abriga tais indivíduos, etc. Eles esquecem de considerar os atos de inauguração discursivas de tais práticas, que se situam num contexto de relações e afetações mútuas permeadas por relações de saber-poder.

A meu ver, tal perspectiva demanda e requer maiores investimentos na produção de novos conhecimentos, bem como a resignificação de conceitos, concepções que permitam

[re] pensar novas [e também velhas] questões sobre o nomeado “outro” da educação. Esta é uma tarefa que se coloca, sobretudo, no campo da pesquisa científica, especialmente das universidades brasileiras.

A educação tem sido acusada de cumprir um papel importante na constituição de uma noção de sujeito normalizado, docilizado. Com seus discursos e práticas pedagógicas a pedagogia tem se encarregado de posicionar alunos em certos modos de ser e existir no mundo, inclusive ao apontar estilos de vida e existência que “devem” ser tomados como “superiores” ou “inferiores”, “bons” ou “maus”, “normais” ou “anormais”. Ela acaba posicionando os indivíduos como sujeitos morais o que a caracteriza como produtiva para fabricação da anormalidade.

O exercício da docência no Ensino Superior, a aproximação com as teorizações de inspiração pós-estruturalista, especialmente o chamado Pensamento da Diferença e a participação no “Grupo de Pesquisa Includere” – PPGED-UFPA - (que se ocupa, também, de questões sobre processos de exclusão e inclusão de pessoas ditas com deficiência) tem-me oportunizado, dentre tantos outros aprendizados importantes, compreender que a Escola é uma instituição social apontada como grande artífice na produção e fabricação de determinados tipos de subjetividades nos mais variados contextos históricos e culturais. Por outro lado, permite pensar os modos como esta mesma escola que atua na produção de indivíduos silenciados, negados, rotulados, normalizados e desacreditados pode ajudar a produzir subjetividades resistentes, transgressoras e criadoras.

Nesse cenário, se por um lado a escola tem sido com freqüência acusada de reservar a determinados indivíduos uma posição de agente passivo e “assujeitado”, por outro é esta mesma escola que nos desafia a resgatar certas imagens por vezes esquecidas, histórias de vozes negadas, silenciadas em contextos de escolarização.

No campo das pesquisas educacionais há um crescente número de pesquisadores que têm se dedicado em realizar investigações, análises e discussões que colocam na cena do debate acadêmico histórias, memórias e vidas de subjetividades esquecidas, desautorizadas e seus processos de escolarização até então pouco evidenciados e problematizados.

Como aluna do curso de Doutorado em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-Graduação em Educação

da Universidade Federal do Pará, interessei-me pela temática do “outro” Hanseniano. Percebi a necessidade de investir na construção de uma “contra-história” que possibilitasse falar dessas subjetividades “infames”, dessas vidas de homens e mulheres e suas experiências de escolarização que foram marcadas pelos efeitos de verdade do saber-poder médico presente nas políticas e práticas de isolamento compulsório no contexto do Estado do Pará no século XX, mas que, até então, não gozavam de visibilidade na história da educação paraense.

De fato constatei que existem pouquíssimos discursos e práticas que incluem a temática de Hansenianos no contexto educacional, como também é mínimo o número dos trabalhos que se propõem a problematizar o “outro” Hanseniano além de um corpo ou de uma parte do corpo danificada, ineficiente, deteriorada, mutilada ou dentro dos discursos da saúde. São comuns os trabalhos que fazem um movimento analítico das práticas de intervenção social do Estado no combate à hanseníase dentro dos significados epidemiológicos, médicos, culturais e sociais, comumente estudados, entretanto com pouca ou nenhuma ênfase no processo de escolarização daqueles indivíduos¹ por ocasião do isolamento compulsório.

No que concerne às pesquisas realizadas sobre Hansenianos há de se ressaltar que sua ocorrência ainda é pequena se comparada a outras temáticas de investigação, especialmente se considerarmos como parâmetro o cenário educacional. Algumas das poucas pesquisas sobre Hansenianos, em geral, se ocupam em descrever, avaliar e identificar opiniões, estrutura arquitetônica e processos de segregação a que estes foram submetidos.

Com isso não desejo inferir que tais discussões não sejam relevantes e que se constituam como verdadeiras ou não. Contudo, há de se considerar a frequência com que muitos estudos têm associado os Hansenianos apenas à experiência do discurso médico e terapêutico ou ao contexto de “Instituições Totais” perdendo de vista seu caráter

¹ Em pesquisa realizada no banco de dados da Biblioteca Central e de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará, por exemplo, encontramos 38 (trinta e oito) referências a temática hanseníase sendo 14 (quatorze) dissertações de Mestrado e 03 (três) teses de Doutorado. Os 17 (dezessete) trabalhos de pesquisa estavam catalogados nas áreas de saúde, sendo a maioria em Medicina (13), em segundo lugar Ciências biológicas (03) e finalmente Ciências Farmacêuticas (01). Os demais trabalhos constam de livros e de manuais e/ou folhetos, todos ligados à área da saúde com ênfase em temas como profilaxia, tratamento. Há de se registrar ainda, além destes 01 (uma) dissertação de mestrado na área de história defendida em 2009 no Programa de Pós graduação em História: “Da maraba-ayba à varíola: isolamento e intolerância popular em Belém, do Pará 1884 – 1904”, que trás alguma menção a questão da hanseníase no contexto da cidade de Belém e o relatório do projeto de pesquisa do Prof.Dr. José Bitencourt da Silva “ A ex-Colônia de Marituba: perspectivas histórica, sociológica e etnográfica, apresentado em 2009 em um paper publicado pelo Núcleo de Altos Estudos amazônicos –NAEA-UFPA.

multifacetado de entrelaçamento com as discussões no campo educacional especialmente no que se refere à temática da Diferença.

Apesar de importantes, as referências sobre a história da educação no Brasil nos falam de uma história já dada, instituída com efeitos de verdade e com silenciamentos a respeito da escolarização compulsória de Hansenianos. No caso específico do Estado do Pará do século XX esta história ainda carece de estudos e problematizações. Há uma carência de estudos sobre a temática da Escolarização de Hansenianos especialmente aquelas que aproximam hanseníase, filosofia, história e educação.

No caso específico das políticas destinadas a indivíduos Hansenianos no contexto do século XX há uma lacuna ainda a ser preenchida no campo das pesquisas em educação sobre os modos como a escolarização contribuiu para a produção de suas subjetividades em contextos de confinamento e isolamento institucional.

Acredito que estudos com Hansenianos requerem não apenas encaminhamentos e abordagens de natureza médica, terapêutica, mas, também, investimentos teóricos que o tomem a partir de uma articulação com a educação. No contexto de tais perspectivas, esta Tese toma como objeto de estudo *a escolarização de Hansenianos no Estado do Pará do século XX*. Busca nas relações que a singularizam a forma pela qual aquela experiência de escolarização deu visibilidade a forças de poder, a formas de saber e modalidades de subjetividade, mas, também, a possibilidades de transgressões na experiência de si e do coletivo social.

Com frequência as análises sobre políticas destinadas a indivíduos Hansenianos no século XX, especialmente aquelas que discutem a escolarização de filhos de Hansenianos, narram a escola como participe da produção de subjetividades deterioradas, exclusão social por meio de práticas de confinamento institucional ao se desenvolverem no ideário de uma cultura de reclusão e de uma escola que não era a prisão, mas funcionou dentro de um espaço com contornos de uma instituição prisional.

Nos limites desta tese desejo colocar sob suspeita discursos homogeneizadores ainda muito presentes no campo das práticas educacionais e experimentar pensar a educação como exercício radical do desejo de afirmação da vida e a vivência escolar como uma força criadora e transgressora. No caso da escolarização de Hansenianos ela atuou de modo transgressor ao dar

passagem à criação dos modos de existência singulares – à uma experiência est[ética] da escolarização.

Ao longo do percurso da pesquisa procurei problematizar discursos que fazem do Hanseniano um lugar da falta e da estranheza. De outro modo, e com mais força, busquei desenvolver a experimentação de um livre pensar comprometido com uma visão positivada e potencializadora do campo educacional.

Nesse movimento construir o espaço para pensar uma escolarização como passagem para um exercício radical do desejo e afirmação da vida; como força criadora e transgressora capaz de se manifestar na criação de uma outra estética da existência, de ajudar a romper com os discursos dogmáticos e homogeneizantes e criar/ativar modos singulares de existência como professor e aluno tanto como corpo individual quanto social.

Nos limites desta pesquisa problematizo os ex-Hansenianos não em torno de uma identidade ou categoria fechada, mas sob inspiração de Foucault como subjetividade, ensaio, experimentação, como algo sempre por fazer-se, aberto, em movimento e mudança.

É neste sentido que esta pesquisa, sem desejar ser propositiva se situa no desafio de poder contribuir para o alargamento das problematizações sobre a temática de Hansenianos em contextos educacionais para, quem sabe, poder suscitar outras futuras análises e outros modos de perguntar pela educação em suas interfaces com o Pensamento da Diferença.

Com base na perspectiva temática até aqui mencionada busquei analisar a produtividade da escolarização de Hansenianos no Estado do Pará do século XX para responder à seguinte questão-problema: Como, no contexto de uma Escolarização que funcionou a partir de um dispositivo pedagógico de verdade e de subjetivação, os Hansenianos da antiga colônia de Marituba produziram reações, criações e práticas de transgressão na vivência escolar e que desdobramentos estas provocaram em seus modos de existência? A partir desta indagação outros questionamentos se colocam como relevantes: Que práticas de saber/poder/verdade formaram o dispositivo de escolarização de Hansenianos e como respondem a questões centrais do campo educacional – no que se refere ao conteúdo a ser ensinado, à forma como isto deve com isto ser feito e ao tipo de sujeito que desejava formar? Que práticas constituem a singularidade transgressora da experiência de si na de escolarização de Hansenianos na ex-colônia de Marituba no Pará do século XX? Em que

consistiu este acontecimento singular? Que eventuais formas de resistência e transgressão os Hansenianos foram capazes de operar no dispositivo de escolarização em torno de produzir outros sentidos para suas existências? Como se constituiu a prática de professores e alunos da ex-colônia de Marituba em torno de uma experiência singular de escolarização e seus efeitos reverberadores na afirmação da vida individual e do coletivo social? Que tipos de subjetividades adquiriram visibilidade?

Os propósitos dos questionamentos ora mencionados e das análises desenvolvidas ao longo da Tese consistem não apenas em colocar em suspenso a retórica dos regimes de verdade da escolarização de Hansenianos e suas estratégias de produzir certos tipos de subjetividades mas, também, abordar sua produtividade para desvelar possibilidades de transgressão da escolarização que se reverberaram na experiência de si e do coletivo social daqueles indivíduos.

Objetivei de maneira geral analisar a experiência de Escolarização de Hansenianos da então colônia de Marituba no Pará do século XX pela tríade poder-saber-sujeito como experiência transgressora que criou outros modos de existência, outra experiência de si e que se desdobrou para o coletivo social.

Ancorei-me na idéia de que a escolarização de Hansenianos respondeu a questões centrais do campo educacional - no que se refere ao conteúdo a ser ensinado, à forma com isto deve ser feito e ao tipo de sujeito que desejava formar – articulada à tríade poder-saber-sujeito e com isso deu visibilidade à verdade pedagógica daquele contexto de isolamento compulsório e à formação de certos tipos de subjetividades subjetivadas. Sobretudo acreditei que aquela experiência de escolarização possibilitou a criação de transgressão às formas de sujeição enfraquecendo a força da verdade instituída e abrindo passagem para a afirmação da vida e para a experimentação de formas ativas de subjetividades.

O movimento teórico-metodológico da pesquisa se utiliza das contribuições da perspectiva pós-estruturalista mais especificamente de autores da chamada Filosofia da Diferença no diálogo com o campo da educação. De modo particular estabeleci um diálogo com as proposições filosóficas de Michel Foucault e de outros autores que me ajudaram a compreender melhor sua obra, sua vida e alguns de seus conceitos que serviram de idéias-força para a construção desta tese.

Tal investimento revelou-se importante tanto para repensar a pesquisa educacional quanto para (re) teorizar as práticas pedagógicas como discursos a partir dos quais os artefatos da escolarização possam ser compreendidos em suas particularidades. Ele permitiu por um lado colocar em cena saberes locais, desautorizados, não legitimados, esquecidos e silenciados pela forma de se fazer ciência no pensamento moderno e, por outro, colocar sob suspeita a produção de verdades perenes e universais e o próprio campo do saber científico ao possibilitar a criação de novos caminhos investigativos na produção de saberes e outras formas de compreender o fenômeno educacional.

No que se refere ao campus empírico a pesquisa realiza uma *construção analítica das fontes* oriundas dos documentos e das memórias ex-professores e ex-alunos da antiga escola da colônia de Hansenianos de Marituba sobre suas experiências de escolarização naquele espaço-tempo. Ancorada na perspectiva pós-estruturalista inspiro-me na crítica genealógica de inspiração foucaultiana como procedimento analítico que permitiu olhar as narrativas da experiência de escolarização de Hansenianos no Estado do Pará no período de 1944 a 1982².

O aparato construtivo da Tese envolveu a busca e análise de textos – compreendidos como documentos e textos resultantes das narrativas das memórias de escolarização de indivíduos identificados como cinco ex-Hansenianos (ex-alunos e ex-professores) da “antiga” escola tomados aqui como fontes históricas.

Esta é uma pesquisa que carrega em si a vontade de que sua caminhada investigativa possa de alguma forma contribuir para o alargamento de estudos e pesquisas no campo da educação.

Para fins didáticos a Tese apresenta a seguinte organização: no **primeiro capítulo** procuro apresentar a emergência do pensamento-problema que originou a pesquisa. Recorro a lastros de minha memória para estabelecer uma narrativa dos fatos importantes que contribuíram e constituíram o percurso investigativo. Apresento, ainda, as escolhas metodológicas nas quais busco evidenciar a articulação destas com os investimentos teóricos a partir de uma perspectiva que aponta para a inseparabilidade entre eles.

² Anos, respectivamente, de fundação e extinção da escola na Colônia e de extinção desta última.

No **segundo capítulo** procurei realçar e sistematizar, no conjunto da obra de Michel Foucault, os conceitos eleitos e as idéias-força que funcionaram como ferramentas teórico-metodológicas tais como: *vidas paralelas*, *crítica genealógica* e outros que a eles fazem correspondência tais como *dispositivo* e *subjetivação*. Tentei, em certa medida, colocá-los a dialogar com as especificidades da temática proposta pela pesquisa – a escolarização de Hansenianos.

No **terceiro capítulo** busco problematizar a força dos efeitos de verdade de um saber-poder médico que corroborou para políticas e práticas de isolamento compulsório de Hansenianos naquele contexto histórico. Apresento uma analítica da política e prática de isolamento compulsório e a emergência da escolarização de Hansenianos nas políticas oficiais de controle à Hanseníase no Pará do século XX.

No **quarto capítulo** estabeleço uma discussão conceitual em torno da idéia de Transgressão e seu potencial desdobramento para pensar o campo da educação. Busco desvelar o que seria um processo de escolarização atravessado pelo gesto transgressor capaz de instaurar passagens para a criação e transformação da experiência de si, experiências esta esteticamente orientada.

No **quinto capítulo** procurei estabelecer uma articulação entre a experiência de escolarização vivida pelos Hansenianos no contexto da antiga colônia de Marituba e a perspectiva de transgressão, de inspiração foucaultiana. Utilizo como referencia analítica a escolarização a partir de três dimensões, relacionadas e entrecruzadas com os aportes teórico-metodológicos da pesquisa: a construção do saber pedagógico relativo aos elementos constituintes da experiência da rotina escolar, as relações de poder no espaço escolar e as relações do sujeito consigo mesmo, numa dimensão est[ética]. Problematizo alguns possíveis desdobramentos analíticos que permitem pensar a função do educador e da educação no mundo contemporâneo.

Finalmente, em “**Às últimas palavras... Que são tão primeiras**”, rememoro as principais questões e inquietações de ordem existencial e acadêmica que inspiraram, desafiaram e moveram esta caminhada investigativa. Não apresento respostas apenas penso,

problematizo, escrevo, teço considerações transpassadas pela minha experiência existencial como mulher, mãe, esposa e pesquisadora. Vislumbro desdobramentos para a perspectiva de futuros estudos potencializados por esse meu encontro acadêmico-existencial coma temática da escolarização de Hansenianos.

I-DOS INVESTIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo procuro apresentar a emergência do pensamento-problema que originou o presente estudo. Apresento uma narrativa dos fatos importantes que contribuíram para o percurso da investigação, os “caminhos investigativos” e as escolhas metodológicas em seus entrelaçamentos com o investimento teórico da pesquisa.

1.1 A Emergência do Pensamento-Problema

Quando em 2009 ingressei como aluna do curso de Doutorado estava movida por um desejo de desenvolver uma pesquisa na qual pudesse vivê-la com prazer, alegria e que trouxesse à cena do debate educacional a expressão de vidas singulares (não exemplares), mas capazes de fazer pensar em outras possibilidades de ensinar e aprender. Um ensinar e aprender alegre, para além das freqüentes formas de homogeneização e universalização que em geral marcam as práticas educativas.

Naquela ocasião apresentei um pré-projeto que manifestava o interesse em trabalhar com a singularidade de indivíduos ditos diferentes – naquela ocasião “alunos com deficiência”. Desejava desde o início construir uma pesquisa que permitisse escrever uma contra-história, uma contra-memória da educação e de subjetividades que as grandes narrativas científicas deixaram de dar visibilidade, esqueceram e silenciaram.

Aquela era uma oportunidade de me arvorar e aprofundar no aporte teórico-metodológico sob inspiração das chamadas teorias pós-estruturalistas, nos aportes teóricos de autores do chamado pensamento da Diferença especialmente nas ferramentas analíticas e conceituais desenvolvidas por Michel Foucault.

As vivências no primeiro ano do curso foram fundamentais para delimitar meu objeto e problema de pesquisa. Esta experiência formativa contribuiu para a redefinição de meu objeto de estudo – que mantinha o interesse em estudar vidas singulares e incursionar em

abordagens filosóficas de inspiração pós-estruturalista no campo das pesquisas em educação, especialmente sob a égide do pensamento da Diferença.

Pude dialogar com outros autores e comentadores do pensamento foucaultiano fundamentais para a compreensão de muitos de seus conceitos. Ali dentre tantos aprendizados ressalto aquele que me fez compreender o alcance e característica diferenciada da perspectiva pós-estruturalista para o campo da educação dentre as quais estão, de acordo com Skliar (2003, p. 74),

Recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade; as narrativas genealógicas substituem a ontologia, isto é, as questões de ontologia tornam-se historicizadas; questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação; questiona o realismo e o racionalismo, coloca em dúvida a pretensão estruturalista de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral; rejeita a idéia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica.

Pude perceber que investir em uma base teórica ancorada na lógica das essências, dos ideais, dos fundamentos e das verdades absolutas não comportaria o modo de compreender o fenômeno educativo sob as lentes analíticas inspiradas no pensamento filosófico de Foucault, uma vez que este consiste em “situar a singularidade do acontecimento” e, “levar o mais longe possível a análise das formações históricas ou sociais, até desnudar sua singular estranheza” (VEYNE, 2011, p.23) percebendo rupturas que se escondem sob continuidades enganosas.

Seguindo este entendimento compreendi que o estudo de qualquer fenômeno social do presente não pode ser enfrentado de forma direta porque qualquer instituição social está encoberta por racionalidades, por toda uma sedimentação histórica que mascara sua verdadeira natureza. Por isso é necessário inscrever os problemas na história. Pois um objeto investigativo em sua materialidade não pode ser separado das molduras históricas através das quais o conhecemos.

Percebi nesta perspectiva a possibilidade de um investimento de pesquisa que permitisse dar singularidade ao fenômeno a ser estudado e colar em cena singularidades até então esquecidas, desvalorizadas, pouco evidenciadas nas pesquisas em educação.

Lancei-me, então, ao desafio de construir uma pesquisa por meio da qual fosse possível problematizar processos de constituição de outros modos de existência nas práticas de escolarização - modos transgressores e esteticamente informados. Iniciei, então, um processo de busca por uma experiência de escolarização a qual oportunizasse problematizar a perspectiva da transgressão na educação.

Este movimento envolveu estabelecer um diálogo mais sistemático com os aportes teóricos pensados por Foucault, especialmente em suas problematizações sobre Subjetivação, transgressão e estetização, bem como, de outros conceitos a estes relacionados. O encontro, por exemplo, com o conceito de “vidas Paralelas” fizera perceber a produtividade de investir em uma pesquisa que tomasse subjetividades tidas como “não exemplares”, “desclassificadas”, “desvalorizadas” e esquecidas como atores principais de minha investigação.

À medida que delineava e escolhia meu problema de pesquisa percebia, também, o quanto este me modificara, me escolhera, *me tornara diferente do que era*. Cada vez mais me sentia pertencente e confortável nas experiências teóricas que passara a vivenciar.

Se por um lado tornara-se viável uma construção analítica que pensasse a escolarização como processo e prática de subjetivação e de transgressão, por outro lado faltava, ainda, encontrar a experiência singular de escolarização a partir da qual tal problematização poderia ser desenvolvida.

Abro um parêntese para, oportunamente, lembrar o filósofo Gadamer e sua interpretação sobre o diálogo. Recorro a este autor porque foi a partir dos diálogos produzidos por um feliz [re] encontro que me ocorreu a possibilidade de definir a experiência singular de escolarização que serviria como *corpus analítico* da tese. Para este filósofo (2000, p. 134-5)

Um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós. Não é o fato de que nós experimentamos algo novo, o que faz o diálogo um diálogo, mas que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa

experiência própria do mundo [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou. Assim, o diálogo encontra-se em vizinhança particular com a amizade. Só no diálogo (e no rir-um-com-o-outro que é como um consenso transbordante sem palavras), amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunidade na qual cada um permanece o mesmo para o outro, porque ambos encontram o outro e no outro se encontram a si mesmos.

O (re) encontro com uma ex-aluna da graduação em 2009 permitiu começar a desenvolver a idéia de perguntar pela escolarização de Hansenianos. Daquele encontro certamente não sai mais a mesma. Em 2002 no exercício da docência no Ensino Superior, fui professora de uma aluna que tal como alguns de sua família acabou adquirindo Hanseníase. Aquela experiência fora única porque permitiu a aluna um “atuar sobre si mesmo, uma outra forma de ‘viver’ ou ‘viver-se’ de outro modo”, e porque, através e com ela pude produzir estratégias para o enfrentamento do estigma na própria sala de aula, num movimento de “luta indefinida e constante para ser diferente [...] num trabalho de crítica e liberdade” (LARROSA, 1994, p. 84).

Reencontro fecundo, pois além de permitir pensar na possibilidade de optar por aquele corpus de análise, também, me trouxe à memória recordações de minha infância vivida na cidade de Cametá³. Rememorei cenas do final da década de 1970 e início dos anos 80, tempo-espço onde a diferença do Hanseniano fora vista com indiferença e estigmatizada. Naquele contexto em que vivi, pessoas sequeladas pela Hanseníase e seus descendentes foram [des] classificados como anormais, “deficientes estéticos” e viveram sob o julgo do preconceito e do estigma a que foram submetidos por ocasião da enfermidade e do isolamento compulsório.

Aquela fora uma época em que não apenas seus corpos passaram a ser perigosos, mas, também, suas casas e suas famílias. No contexto daquele tempo-espço as crianças desde cedo eram orientadas a sempre andarem nas ruas do lado contrário ao das residências de “leprosos” ou “ex-leprosos.” Logo estes foram definidos pelos corpos “perfeitos”, pelos “normais” como indivíduos de corpos exóticos, anormais, mutilados, monstruosos, meio-humanos e estigmatizados. Ainda hoje, em pleno século XXI, no interior daquele município existem casas de ex-Hansenianos que nunca foram ocupadas e encontram-se abandonadas, marcadas pelo estigma e preconceito.

³ Segundo SOUZA ARAÚJO (1924), o Município de Cametá, localizado na região do baixo Tocantins, foi um dos municípios do Estado do Pará com maior incidência de casos de hanseníase no contexto das primeiras décadas do século XX.

Este modo de ver e tratar o Hanseniano sempre me causou muito incomodo por acreditar na possibilidade de considerar -los para além do ponto de vista da vitimização ou como seres do sofrimento. O encontro com a ex-aluna reforçou esta crença, principalmente por criar estratégias e fugir das narrativas das práticas sociais e culturais historicamente datadas que impunham à hanseníase a tragédia, como único modo de lidar e conviver com a “doença”. Certamente aquele fora um feliz e produtivo encontro!

Diante disso passei a considerar a possibilidade de desenvolver um trabalho investigativo que contestasse os discursos e desqualificasse enunciados encarregados de nomear os Hansenianos como vítimas obedientes de um processo de estigmatização provocados pelo isolamento compulsório. Para, além disso, vislumbrei a produtividade de realização de uma pesquisa que ajudasse a derrubar os dispositivos apoiadores de tais discursos e a descrever algumas práticas de eventual transgressão em seus modos de existência.

Através do procedimento de levantamentos de dados de pesquisas sobre Hansenianos, realizadas em diferentes bancos de dados, encontrei o relatório de uma pesquisa finalizada em 2009 e coordenada pelo professor José Bitencourt da Silva (UFPA) por meio do qual foi possível identificar, nos resultados apontados pelo pesquisador, a existência no interior do espaço de segregação compulsória (a ex-colônia de hansenianos de Marituba) que havia funcionado uma escola destinada para a educação de crianças hansenianas internadas compulsoriamente naquele período.

Aliado a isto, a leitura de documentos históricos relativos ao período de isolamento compulsório no Pará principalmente os Relatórios da Santa Casa e os Registros de Souza Araújo (1923) sobre a criação e fundação da Colônia do Prata neste Estado, deixou evidente que a Escola havia feito parte da rede de instituições criadas dentro do espaço asilar das colônias (que também envolvia igreja, delegacia, prisão, hospital, etc.) destinada ao tratamento e controle daqueles corpos enfermos.

Tornava-se viável que a tese construísse como objeto investigativo a escolarização de Hansenianos, contudo precisava ainda definir de que escola e de quais Hansenianos ela trataria. Havia a opção de trabalhar com a ex-colônia do Prata, localizada no município de Igarapé-Açu distante cerca de 200 km da capital Belém, com a ex-colônia de Marituba, localizada em Marituba a 20 km de Belém e com o antigo Preventório Eunice Weaver

localizado na cidade de Belém no bairro conhecido como Pratinha. Impunha-se um necessário recorte geográfico, pelo tipo de escolarização e com quais sujeitos iria dialogar.

Optei então por trabalhar com a escola que funcionou na ex-colônia de Hansenianos de Marituba por alguns motivos: primeiro por ser geograficamente mais acessível – a mais próxima da cidade de Belém, e, portanto, de mais fácil acesso; segundo, porque nas buscas bibliográficas realizadas causava-me intriga e curiosidade o fato da quase inexistência de pesquisas registradas em banco de dados com informações sobre a história de vida e da experiência de isolamento compulsório⁴ vivida naquele contexto. No caso da ex-colônia do Prata há livros, registros e pesquisas sobre a história da instituição e, terceiro porque se optasse pelo Preventório Eunice Weaver tomaria como problemática de estudo a escolarização de filhos de Hansenianos que eram separados de seus pais por ocasião do nascimento e não necessariamente chegavam a desenvolver a Hanseníase.

Pela leitura da pesquisa de Silva (2009) fiquei sabendo que no antigo espaço da ex-colônia existe hoje uma rede social de acolhimento e tratamento daqueles sujeitos sequelados, composta por hospital, laboratórios, e de alguns serviços da administração municipal que lá foram instalados após a extinção da colônia no início da década de 1980 pelo governo do Estado do Pará, dentre os quais está o abrigo João Paulo II que atende ex-moradores daquela ex-colônia.

Procedi então a uma pesquisa exploratória realizada a partir de idas ao Abrigo João Paulo II a fim de identificar possíveis ex-alunos e ex-professores da Escola que havia funcionado na antiga colônia em tempos de isolamento compulsório. Este procedimento permitiu que chegasse ao senhor Geraldo Cascaes (ex-aluno e ex-professor da referida escola) morador da área externa ao abrigo. Aquele senhor simples e bastante interessado nas questões relativas a temática dos Hansenianos assumiu uma participação importante na realização desta pesquisa tanto na identificação dos informantes quanto no procedimento de realização da

⁴ Há de se ressaltar a recente e importante pesquisa realizada pelo Professor da UFPA, José Bitencourt da Silva intitulada *Hanseníase, cotidiano institucional e práticas educacionais: um estudo a partir da ex-colônia de Marituba (1942-1980)* cujo objetivo consistiu em realizar pesquisa histórica e etnográfica sobre a realidade dos/as hansenianos/as compulsoriamente internados/as no então Leprosário de Marituba (1942-1980), onde o mesmo discute o cotidiano dos/as internos/as, as vicissitudes do tratamento, suas formas alternativas de sobrevivência, resistência em vários aspectos do espaço institucional da ex-colônia, inclusive o educacional.

coleta de dados. Através dele foi possível identificar mais oito ex-alunos e/ou professores que atuaram naquela experiência de escolarização. Contudo, sua participação não se reduziu apenas a isto, ele esteve sempre disponível para me acompanhar nos contatos e na aproximação com os informantes que se sentiam seguros com sua presença pelo fato de serem amigos.

Durante a aproximação com os possíveis informantes percebi que nem todos se sentiam à vontade em rememorar episódios da época da vida na ex-colônia. Compreendi, respeitei isso e a coleta de dados fora realizada com cinco sujeitos – aqueles que se colocaram disponíveis para a participação na pesquisa inclusive autorizando a utilização e divulgação de seus dados pessoais. É neste sentido que neste relatório final de tese utilizo os próprios nomes dos indivíduos-colaboradores que aqui possuem corpo, nome, idade e gênero. Cinco subjetividades dispostas a narrar suas experiências de escolarização e afirmar suas singularidades.

O encontro com alguns ex-Hansenianos que residem no abrigo João Paulo II e na área do entorno da ex-colônia de Marituba foi campo fértil de muitos aprendizados acadêmicos e, sobretudo, existencial. Ele fora decisivo para encaminhar minhas escolhas e seguir na construção de meu caminho investigativo.

Além da disponibilidade dos informantes falarem sobre suas experiências estabeleci um critério cronológico e um recorte temporal para a seleção dos mesmos. Como a escola havia sido criada em 1944 e a ex-Colônia funcionado até o início da década de 1980, optei por selecionar indivíduos com idade superior a 60 (sessenta) anos porque desejava capturar fatos e episódios desde o período de criação da escola e havia encontrado sujeitos que iniciaram seus estudos apenas no início da década de 1970. Coincidentemente os cinco que se disponibilizaram em participar possuem mais de sessenta anos.

Desse modo foram informantes da pesquisa: Geraldo Moura Cascaes, 69 anos, ingressou na colônia em 1954, estudou como aluno de 1954 a 1962, como professor trabalhou de 1966 até 1982 e ficou interno na Colônia até a abertura da mesma; João Soares Soeiro, 63

anos, ingressou na colônia em 1963, foi aluno de 1963 até 1966, trabalhou como professor de 1969 até 1982, foi Diretor da escola de março a agosto de 1972 e ficou interno até a abertura da colônia; Rosa Lia dos Santos Menezes, 67 anos, entrou na colônia em 1952, estudou na colônia até a terceira série do antigo curso primário, saiu da colônia com dezesseis anos e depois retornou, vive atualmente no abrigo João Paulo II que fica na antiga área da ex-colônia; Benedito Davi Pantoja Xavier, 83 anos, ingressou na ex-Colônia em 1944 e ficou até 1954; foi aluno da escola da ex-Colônia onde estudo da 1ª à 5ª série do então curso Primário (dos 14 aos 18 anos); saiu da colônia com 24 anos e há um ano mora no abrigo João Paulo II que fica na antiga área da ex-Colônia e, Francisco Assis Gonçalves de Souza, 82 anos, entrou na ex-colônia em 1945 e saiu com a abertura da mesma; estudou até a terceira série do primário na escola da colônia e atualmente reside na área externa da ex-colônia.

Todo este movimento de percurso investigativo encorajou-me a defender a idéia de que a escolarização de Hansenianos ao responder a questões centrais do campo educacional - no que se refere ao conteúdo a ser ensinado, à forma com isto deve ser feito e ao tipo de sujeito que desejava formar - articulada à tríade poder-saber-sujeito - deu visibilidade à formação de certos tipos de subjetividades subjetivadas e, sobretudo, possibilitou a criação de estratégias de resistência às formas de sujeição e de transgressão ao experimentar e produzir formas de ativas de subjetividades e inspirar outros modos de existência.

Sabia bem dos riscos mas ousei ao inferir que mesmo em um contexto de privação de liberdade é possível a experimentação de outros modos de existência - isto vai, de certo modo, contra a proposição de Foucault que vislumbrava esta possibilidade apenas para os homens "livres". Tomar Foucault como ferramenta passa por uma necessária compreensão de seu pensamento, de modo não exaustivo, para não proceder a um uso indiscriminado e inconseqüente de um pensamento fecundo como o dele o é. Se uso Foucault é no sentido proposto por ele mesmo em relação ao pensamento de Nietzsche, [...] "os autores que gosto eu os utilizo. O único sinal de reconhecimento que se pode ter para um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar" (FOUCAULT, 1998, p 143).

Mas, acredito que é preciso lançar-se ao desconhecido e arvorar-se quando se pesquisa no campo educacional. Isso implica necessariamente correr riscos e, sem nenhuma arrogância,

prepotência ou falsa modéstia, também, em algum momento “soltar das mãos” de Foucault e arvorar-se a tentar escrever seus próprios caminhos.

1.2. Aportes metodológicos

Acredito em uma perspectiva de pesquisa que considera o movimento investigativo como lócus de diálogos constituídos a partir de múltiplos e diferentes olhares. Olhares que se encontram e desencontram, nos afetam e são por nós afetados no exercício de construção da pesquisa e de fazer-se pesquisador.

Mas apesar de sermos atravessados por múltiplos e diferentes olhares e até seguirmos algumas pistas, a escolha do percurso metodológico tem algo do campo do singular, do pessoal e isto nem sempre é um processo tranqüilo. Por vezes nos “*paralisa*” principalmente quando percebemos que não existem prescrições, aportes totalmente seguros e temos que criar e inventar nossos próprios caminhos. Para Costa (2002, p. 18),

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou a inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta das formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos.

O caminho metodológico construído pela tese dialogou com aportes metodológicos de Michel Foucault por entender que estes permitem por em suspenso uma série de certezas tradicionalmente afirmadas no campo da pesquisa educacional, mencionados por Miranda (2003) com as quais concordo: procuram situar-se fora de qualquer enquadramento moderno do estabelecimento de um “modelo” de mundo e de linguagem aprioristicamente definidos como metadiscursos; rejeitam dualismos e oposições binárias em suas análises; enfatizam que a linguagem e os discursos são elementos constituidores de realidades, de significações e sentidos, e não meros “instrumentos” representativos do pensamento, e sustentam que os discursos institucionalizados constituem grandes redes de poder que se especializam em categorias, de modo a classificar e regular os corpos, os espaços e as práticas sociais dos sujeitos em suas diferentes relações.

Estabeleci, portanto, um diálogo com o pensamento foucaultiano naquilo que possibilitou pensar metodologicamente a problemática da escolarização de Hansenianos dentro do contexto mais amplo do pós-estruturalismo. Apostei em tal investimento por acreditar que tal incursão fosse relevante tanto para repensar a pesquisa educacional quanto para (re) teorizar as práticas pedagógicas como discursos a partir dos quais os artefatos da escolarização possam ser compreendidos em suas particularidades.

Este diálogo permite por um lado colocar em cena saberes locais, desautorizados, não legitimados, esquecidos e silenciados pela forma de se fazer ciência no pensamento moderno, e por outro, colocar sob suspeita a produção de verdades perenes e universais e o próprio campo do saber científico ao oportunizar a possibilidade de criação e construção de novos caminhos investigativos na produção de saberes e de novas formas de compreender o fenômeno educacional.

A influencia de Foucault sobre a pesquisa educacional é inegável e está crescendo rapidamente, tanto em termos de um pensador descrito sob o rótulo mais amplo de “pós-estruturalista” quanto como um filósofo particular que transcendeu sua própria época. Em particular suas genealogia do sujeito humano, suas histórias de subjetividades e suas análises de como as relações de poder e os discursos moldam os processos de autoconstituição ética tem provado ser abordagens poderosas, para o estabelecimento de histórias críticas da infância, dos estudantes e das escolas, e também para o auxílio de pesquisadores na problematização de conceitos, categorias e instituições educacionais. [...] Foucault também oferece um conjunto de metodologias históricas (arqueologia e genealogia) e um refinamento das ferramentas de análise que capacitam as epistemologias social e espacial dos regimes discursivo e institucional (PETERS, 2002, 189-191).

Nos escritos do próprio Foucault podemos encontrar certo modo de descrever a pesquisa e o próprio pesquisador. De acordo com Ewald e Fontana (2003) citado por PETERS & BESLEY (2008, p.29) Foucault afirma:

Afinal de contas, o fato de a obra que expliquei a você parecer fragmentada, repetitiva, descontínua estava bastante de acordo com o que se poderia chamar de uma “preguiça febril”. É uma característica das pessoas que adoram bibliotecas, documentos, referências, manuscritos empoeirados, textos que nunca foram lidos, livros que, logo depois de impressos, ficaram fechados e dormiam nas prateleiras, e só foram pegos dois séculos depois. Tudo isso com certeza encaixa-se na inércia atarefada daqueles que professam o conhecimento inútil, um tipo de conhecimento suntuário, a riqueza de um *parvenu* e, como vocês bem sabem, os sinais externos são encontrados ao pé da página.

No que se refere ao *corpus* de estudo desta pesquisa ocupamo-nos com a experiência de escolarização no Estado do Pará no período de 1944 a 1982⁵ nos limites da “Escola Renausto Amanajás” que funcionou nesse período dentro da então colônia de Hansenianos de Marituba. Esse aparato produtivo envolveu uma analítica de documentos e textos - resultantes das narrativas das memórias de escolarização de cinco informantes identificados como ex-professores e ex-alunos da “antiga” escola - tomados aqui como fontes históricas.

A busca pelos documentos compreendeu a consulta à biblioteca pública Arthur Vianna, da Fundação Cultural Tancredo Neves em Belém-Pa, à Biblioteca do Arquivo Público do Estado do Pará, à Biblioteca Virtual da Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Pará –SESPA, à Biblioteca e ao Museu da Santa Casa de Misericórdia do Pará, ao banco de dados da Fundação Osvaldo Cruz - RJ, ao Banco de Dados da Association Leprosy History, ao arquivo da Escola Municipal Renausto Amanajás, além de acervo pessoal dos informantes da pesquisa.

A opção por trabalhar com narrativas de experiências de escolarização na antiga colônia ancora-se na modalidade de pesquisa qualitativa denominada história oral temática, a qual possibilita a abordagem de temas específicos vividos pelo entrevistado (no caso desta pesquisa a escolarização) onde a vida pessoal só é abordada quando há uma relação direta entre ela e o tema pesquisado.

O *corpus empírico* da pesquisa foi interpelado a partir de uma analítica dos discursos inspirada na Crítica Genealógica⁶ de Michel Foucault. Neste procedimento foi possível desvelar as singularidades da formação histórica da escolarização de Hansenianos. Isto não significa remeter as interpretações do fenômeno a um localismo e radicalismo de análises que não consideram o contexto social mais amplo. Persegui um caminho que também leva a uma crítica política do conhecimento e do próprio mundo. Recorro a Veyne (2011, p.141) para oportunamente justificar: “a crítica histórica também pode concernir ao homem e ao cidadão e servi-lhes de crítica política e essa crítica serve à ação, se se decide militar”.

⁵ Ano em que a colônia fora extinta no Estado do Pará.

⁶ A análise do Discurso e a Crítica Genealógica serão trabalhados de modo detalhado no próximo capítulo por se tratarem de conceitos-chave que funcionam não apenas como ferramentas metodológicas mas, também, porque estão na base das teorizações de Michel Foucault e nas categorias de análise desta pesquisa.

Nesse sentido os discursos foram submetidos à crítica genealógica capaz de perguntar pelos mecanismos e efeitos de poder ou resistência que o discurso produziu. Recorro ao procedimento da crítica genealógica de inspiração foucaultiana porque através dela é possível pensar que o Hanseniano, no contexto de vivências no isolamento institucional compulsório, passou por um processo de subjetivação estigmatizante no qual a escola funcionou como mecanismo de saber-poder-sujeição e também como espaço potencializador de resistência, transgressão e de experimentação estética da existência.

Esse movimento analítico envolve capturar aquilo que é dito, o que está presente nos textos – nos documentos e nas memórias de escolarização dos ex-professores e ex-alunos. Neste contexto, as idéias de Foucault constituem-se em aportes norteadores para realização de uma análise, especialmente porque, de acordo com Brandão (2000, p. 31), pensar uma analítica a partir de Foucault requer considerar dentre outros aspectos:

A consideração de discurso considerado como prática que provém da formação dos saberes, e a necessidade, sobre a qual insiste obsessivamente, de sua articulação com as outras práticas não discursivas [...] a concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico: o discurso não pode ser mais analisado simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e da resposta, de dominação e esquiva e também como luta [...] o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder.

Neste sentido, fora tomados como base de análise além dos documentos, as narrativas da experiência de escolarização a partir de um grupo de cinco sujeitos, sendo quatro homens e uma mulher, ex-alunos e ex-professores da Escola Renausto Amanjás que funcionou dentro da antiga colônia de hansenianos de Marituba.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados fiz uso de entrevistas semi-estruturadas para capturar a as memórias de escolarização. As entrevistas foram gravadas, realizadas individualmente, depois transcritas e utilizadas como material analítico. Este procedimento técnico permitiu melhor perquirir os objetivos da pesquisa bem como uma leitura individual e coletiva das dimensões da problemática em questão, pois ao se narrarem os sujeitos recordam, recompõem, compreendem e permitem compreender sua história individual no entrecruzamento com a história coletiva.

1.2.1 Um olhar sobre a singularidade das narrativas

A utilização de métodos narrativos em pesquisas na área da educação vem ganhando espaço nos últimos anos, especialmente as biografias, autobiografias e histórias de vida. A opção por tais métodos possibilita o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa como atores e autores de sua história.

Esta modalidade de pesquisa possibilita ressignificar o papel de mero informante do sujeito que narra para um lugar de produtor de sua história. Esta perspectiva tem-se mostrado bastante promissora para uma prática de pesquisa com indivíduos considerados negados e silenciados e que passam a assumir papéis de destaque como narradores de suas memórias e histórias.

Para Benjamin (1993) o ato de narrar coloca o narrador numa experiência relacional na qual se interrelacionam e se afetam mutuamente experiência e narração. Segundo o autor as experiências são as fontes originais de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas.

Larrosa (1994) ao problematizar a experiência de si a partir do dispositivo pedagógico, o faz no diálogo com o conceito foucaultiano de “tecnologias do eu”, com o propósito de aprofundar e sistematizar questões teóricas sobre dispositivos pedagógicos auto-reguladores os quais só podem ser compreendidos através das construções históricas de saber, poder e subjetivação.

O autor toma as “histórias de vida na educação de adultos” como um dos exemplos pertinentes para o trabalho de “tomada de consciência” através da mediação pedagógica exercida pelo trabalho das narrativas pessoais. Isto porque esta perspectiva de trabalho busca “relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno” (LARROSA, 1994, p. 47) e, também porque tenciona “estimular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmo e de suas relações com o mundo” (*idem*).

A pesquisa com narrativas de escolarização de Hansenianos se inscreve nesta compreensão onde o ator, a partir da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências

e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, uma vez que as “histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (LARROSA, 1994, p. 48).

A construção da narração, portanto, inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear e no qual o sujeito constrói de si mesmo. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, no nosso caso, os ex-Hansenianos, a falarem, ouvirem e lerem sobre suas experiências formadoras. Esta perspectiva da utilização de narrativas se aproxima da idéia de transgressão defendida ao longo desta pesquisa na qual a experiências de si podem ser transmutadas, criando passagens para outros sentidos, outras significações.

Desse ponto de vista, acredito que a pesquisa com narrativa permite colocar em evidência essas transformações e capturar gestos transgressores que vem proliferando por diversos espaços culturais como na literatura, na poesia, na música, no teatro, etc. e que defendo que deva entrar com mais força no campo educacional.

Com a escolha pelas narrativas da memória de escolarização tentei me distanciar de uma perspectiva de estudos biográficos e autobiográficos que tem se tornado modismo nas pesquisas contemporâneas que, de certo modo, procuram “iluminar” e descrever a trajetória de vida das pessoas em seus pormenores realizando um comentário de sua vida a fim de identificar e revelar seus valores, crenças e sua identidade pensada como resultado de um percurso pessoal e atrás do qual esconde sua verdade.

A partir da potencialização da concepção de linguagem com base pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, o trabalho de leitura e escrita em torno dos textos narrativos considerou a necessária sensibilidade no escutar o outro, um pouco além da nostalgia de um passado sem nome, sem corpo, para corporificá-lo num tempo presente de subjetividades ativas.

Esta perspectiva implicou tomar de outro modo a concepção de memória “é preciso não memória, mas um material complexo que não se encontra na memória, mas nas palavras, nos sons.” (DELEUZE & GUATARRI, 2002, p.218). As narrativas da escolarização dos ex-hansenianos são tratadas como pertencentes à ordem das práticas discursivas, com seus efeitos

de poder e de saber, portanto, lugar de inscrição de discursos produtores da verdade. Isto, a meu ver, as torna atuais na medida em que também possibilitam interrogar o presente.

Sob este aspecto é possível dizer que as “narrativas de si” estabelecem ligações diretas com a memória. Não uma memória entendida como “lembrança”, “reminiscência” ou “recordação”, mas no sentido do que Vilela (2001, p. 245) chamou de uma *memória viva* a partir da qual certos acontecimentos – desaparecidos ou provisoriamente apagados pelo esquecimento – retornam já não com o propósito de reconstituir esses acontecimentos através de uma “moral” que submeta o presente ao passado, mas que faça emergir, na irrupção do acontecimento, sua própria fratura e novas significações como modos de resistência.

Falar da *memória como resistência* significa “reviver histórias de gente esquecida, num sentido da subversão, significa regredir o tempo linear e possuir a impossibilidade do esquecimento” (VILELA, 2001, p. 246). Memória como participação na verdade do mundo, pois é sabido que historicamente “negamos a verdade àqueles a quem despossuímos da memória. Sem ela [a memória], a violência é a única possibilidade. Assim ao incorporarmos a história do *outro* no presente, o outro deixa de ser uma inconsistência ontológica” (*idem*).

Num tempo em que novos artefatos culturais se intensificam a cada dia no campo da educação, produzindo múltiplas formas de pedagogias, demandando “novas” práticas e também funcionando ativamente na atualização de velhas práticas de controle, somos desafiados a uma problematização crítica de instituições e de suas práticas [dentre estas a escolar], cujos “efeitos de verdade” afetam de muitos modos a produção de subjetividades. Retomar antigos temas na conjuntura atual da educação pode se constituir num modo de produzir novos saberes e outras práticas educativas ética e politicamente comprometidas com as diferenças.

Mas é preciso observar que as análises de Foucault sobre o poder fazem parte de investigações históricas delimitadas, circunscritas, com objetos bem demarcados. Por isso, embora às vezes suas afirmações tenham uma ambição englobante, inclusive num tom raro provocativo e polêmico que as caracteriza, é importante não perder de vista que se trata de análises particularizadas que não podem e não devem ser aplicadas indistintamente a novos objetos, fazendo-lhes assumir uma postura metodológica que lhes daria universalidade (MACHADO, 2009, p. 172).

Foucault (2010, p. 295-6) certa vez perguntado sobre o fascínio pelos indivíduos que vivem à margem da sociedade, tais como loucos, leprosos, criminosos, assassinos e tantos outros, respondeu:

Sou às vezes criticado por preferir pensadores marginais e basear meus exemplos nos fundamentos da história tradicional. Eu lhe daria uma resposta esnobe: é impossível considerar como obscuros personagens como Bropp ou Ricardo.

Por isso, sigo inspirada pelo pensamento potente e desafiador de Foucault!

II-IDÉIAS-FORÇA: A ESCOLHA POR MICHEL FOUCAULT

Neste capítulo procuro realçar e sistematizar no conjunto da obra de Michel Foucault os conceitos eleitos – Idéias-Força – que funcionaram como ferramentas teóricas que perpassam o procedimento analítico da pesquisa: *vidas paralelas*, *crítica genealógica*, [e outros que a eles dão sustentação e fazem correspondência, tais como *dispositivo e subjetivação...*]. Busco, em certa medida, colocá-los a dialogar com as especificidades da temática proposta pela pesquisa – a escolarização de ex-hansenianos.

Quando propus o desafio desta Tese se havia uma certeza na qual acreditava era a de que fazer pesquisa em educação envolve se permitir a aventura do arriscar-se. Ao aventuramos pelos caminhos da pesquisa acadêmica somos acometidos por múltiplos sentimentos e sensações dentre os quais se encontram a euforia que envolve o acreditar e se apaixonar pelo problema de pesquisa – e a ansiedade [e até certo desespero] a que somos acometidos durante o processo de escrita – especialmente quando escrevemos para um processo de avaliação.

Mas, é preciso caminhar e na caminhada construir nossos próprios caminhos. No exercício de construção desta caminhada investigativa busquei na crítica de inspiração pós-estruturalista os aportes a partir dos quais conduzi o movimento teórico da tese, para responder a seguinte questão-problema: Como, de que modos, a escolarização desenvolvida no contexto de como um dispositivo pedagógico de verdade e de subjetivação, funcionou como transgressão e possibilitou abertura para a criação de outros modos de existência dos Hansenianos?

Para responder esta questão central, de modo particular, estabeleci um diálogo com as proposições filosóficas de Michel Foucault e de outros autores que conforme mencionei anteriormente, ajudaram a compreender melhor sua obra, sua vida os conceitos que serviram de idéias-força para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha por tais conceitos considerou dentre outros aspectos, que os mesmos enfatizam o carácter lingüístico e histórico do processo de construção do mundo e de

fabricação e constituição de subjetividades, abrindo possibilidades e passagens para pensarmos a problemática da transgressão.

2.1 Vidas paralelas: a singularidade da experiência de si

Com e a partir de Foucault pude compreender que é possível exercitar um olhar que pergunte, desconfie, suspeite, desalinhe, encontre [ou não] sentidos, efeitos, dissensos, perspectivas no campo das pesquisas educacionais. Olhar para “ver” o que de repente outrora deixamos de ver. Olhar que oportunize pensar sobre a escolarização de Hansenianos e os modos como ela pôde ter se constituído em uma experiência transgressora em Educação.

Por que trazer à luz vidas de ex-Hansenianos? Vidas esquecidas nos arquivos⁷, vidas prisioneiras de um discurso e de um dispositivo de vitimização?

[...] podemos imaginar em toda parte, antes de nós, longe de nós, depois de nós no futuro, mil variações humanas possíveis, mil “verdades” passadas, futuras ou exóticas, verdades de um tempo limitado e de um lugar dado. Nenhuma dessas “verdades” será mais verdadeira de que as nossas, mas o que acabei de escrever é verdadeiro. Destes homens de outrora, de outra parte ou de amanhã, talvez não saibamos nada, mas sabemos ao menos que são homens como nós, prisioneiros de um discurso e de um dispositivo, e livres pela metade; são nossos irmãos. Ser curioso em relação a outrem, não o julgar, isso não é um humanismo? Vocês prefeririam mais dogmatismo edificante? (VEYNE, 2011, p.128).

Para Foucault “vidas paralelas” são aquelas que marcadas por uma singularidade radical acabam conhecendo a condenação e a desqualificação como encarnação maligna do outro. Foi a partir desta nesta perspectiva, que ele realizou uma analítica de discursos autobiográficos contidos nos dossiês médico e jurídico, respectivamente, de Herculine Barbin e Pierre Rivière⁸. Ele quis pensar aquelas e não outras vidas.

⁷ Para Silva (2000) “na nomenclatura de Michel Foucault, o ‘arquivo’ não é simplesmente um conjunto de textos, discursos ou enunciados, mas o conjunto das regras e leis que definem os limites e formas daquilo que pode ser dito numa determinada época, bem como as regras e as leis que determinam enunciados e discursos que estão sujeitos a permanecer ou desaparecer, a serem lembrados ou esquecidos ou definitivamente abandonados.

⁸ Pierre Rivière, um jovem camponês que matou a golpes de foice a mãe grávida, a irmã adolescente e um irmão de sete anos. Preso escreveu um longo depoimento sobre as razões de seu ato. Herculine Barbin, uma hermafrodita obrigada a assumir seu verdadeiro sexo, antes de se suicidar, deixou suas memórias relatadas em um diário. Essas duas estranhas e selvagens autobiografias, juntamente com os dossiês médicos e jurídicos que as acompanhavam, foram trazidas à luz por Foucault. (ANDRADE, 2007)

Os antigos gostavam de colocar em paralelo as vidas dos homens ilustres; escutavam-se falar através dos séculos destas figuras exemplares. As paralelas, bem sei, são feitas para se unirem no infinito. Imaginemos outras que, indefinidamente divergem. Sem ponto de encontro, nem lugar para as recolher. Frequentemente elas não tiveram outro eco senão o de sua condenação. Seria necessário apanha-las na força do movimento que as separa; seria necessário redescobrir o rastro instantâneo e fulgurante que as deixaram quando se precipitaram para uma obscuridade onde “isso já não conta” e onde todo o “renome” é perdido. Seria como o inverso de Plutarco: vidas a tal ponto paralelas que já ninguém as pode reunir (FOUCAULT, 2006, p. 499).

Com sua aceção de “vidas paralelas” Foucault se contrapôs a concepção de Plutarco ao realizar uma inversão e um deslocamento do termo. Para Plutarco as vidas são exemplares porque mesmo sendo de homens diferentes em algum ponto elas se assemelham, se encontram e passam a servir de exemplo. Ao contrário, Foucault pensou e colocou em cena outras vidas não por considerá-las exemplares, convergentes, mas porque para ele elas se apresentaram como alteridades extremas condenadas pela sua singularidade (ANDRADE, 2007).

As vidas colocadas em cena na analítica foucaultiana foram aquelas esquecidas, silenciadas. As vidas de homens não-exemplares, “desclassificados”, do Outro que foi construído como não-humanidade.

Foucault percebeu em suas análises que aquelas vidas silenciadas deixaram para trás um rastro antes da desclassificação e do silêncio a que foram condenadas. Ele buscou nas falas dos silenciados, falas de resistência que emergem como lutas e oposição ao movimento de silenciamento.

Trabalho com personagens e processos obscuros por duas razões: os processos políticos e sociais que estruturaram as sociedades européias ocidentais não são demasiado claros, foram esquecidos ou se converteram em habituais. Formam parte de nossa paisagem mais familiar, e não os vemos. Porém em seu dia, a maioria deles escandalizaram as pessoas. Um de meus objetivos é mostrar que muitas das coisas que formam parte de sua paisagem – as pessoas pensam que são universais – não são senão o resultado de algumas transformações históricas muito precisas. Todas as minhas análises vão contra a idéia de necessidades universais na existência humana mostram a arbitrariedade das instituições e mostram qual é o espaço de liberdade de que ainda podemos desfrutar, e quais transformações podem ainda realizar-se (FOUCAULT, 2010, p. 295-6).

Encontro em Foucault uma ancoragem teórica no conceito de *Vidas Paralelas* que permitiu considerar que o “outro” Hanseniano também foi vítima de um processo de desclassificação e silenciamento sendo apontado como uma não-humanidade portadora de uma existência danificada, ineficiente, deteriorada, mutilada, anormal em um processo de institucionalização no qual a escola também se inseriu.

Esta proximidade teórica não permite tomar suas vidas e vivência de escolarização como exemplares - verdadeiros exemplos a serem seguidos hoje. Mas, sobretudo, possibilita pensá-las como singularidades, vivências genuínas de uma escolarização que irrompe para além da idéia normalizadora e universalizante pensada e proposta no absurdo daquele contexto histórico de segregação e controle e se constitui como transgressora.

Em *A vida de homens infames* (2006, p. 237) Foucault mostra a valorização das vidas não exemplares, dos acontecimentos quase nunca notados, mas que são reais mesmo que não se dê conta de suas existências. Vidas e histórias “minúsculas”, “vidas breves, reencontradas ao acaso, vidas singulares, estranhos poemas”.

Acreditei na possibilidade de que pela “experiência infame”, de “indivíduos infames” fosse possível pensar sobre experiências menores que muitas vezes passam despercebidas, mas que são reais, existem, estão lá na antiga colônia e aqui nas mais variadas experiências de escolarização vividas em escolas ribeirinhas, escolas do campo, da cidade e até mesmo onde a educação se faz em ambientes não escolares. Vislumbrei que a pesquisa também pudesse contribuir para problematizar modos singulares de existirmos como professores\educadores hoje e, de perguntar pelas experiências que estes dão para si mesmos na relação consigo mesmo e com os outros, no cuidar de si e do outro, permeadas por relação de amizade em torno de uma educação viva e estética e eticamente orientada.

Com isso não desejo afirmar que as experiências de escolarização de Hansenianos sejam exemplos a serem seguidos na contemporaneidade, pois isso soaria como contraditório para uma pesquisa que toma como inspiração a história crítica do pensamento desenvolvida por Foucault em seus procedimentos analíticos e, como a própria idéia de transgressão defendida nesta tese.

2.2 Crítica Genealógica

Um olhar atento ao percurso e deslocamentos operados no conjunto da obra de Michel Foucault revela uma abertura para procedimentos de análise histórica dos saberes. Segundo o que escreveu Machado, (2009, p. 167)

Se Foucault não invalida o passado, ele agora parte de outra questão. Seu objetivo não é principalmente analisar as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; o que pretende, em última análise, é explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que, imanescentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante -, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política. É essa análise dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político, que utilizando um termo nietzscheano Foucault chama de “genealogia”.

De acordo com Dreyfus e Rabinow (2010, p. 116-118) “não há pré e pós- arqueologia e genealogia em Foucault”, na medida em que nos estudos entre nas relações de poder e saber trata-se de dar uma atenção especial aos efeitos de poder no jogo enunciativo, para definir um “regime discursivo”. Neste sentido “a genealogia é complementada e suportada pela arqueologia”, sobretudo, porque a genealogia apesar de constituir uma análise mais complexa e satisfatória “não deve ser considerada como incluindo todo o instrumental metodológico de Foucault”.

Enquanto a arqueologia descreve a articulação, o aparecimento e a transformação dos saberes demonstrando as regras que regem as práticas discursivas a genealogia aponta para a imanência de um campo estratégico de relações de poder a ser considerado em tais descrições.

[...] uma das principais precauções de Foucault é procurar dar conta desse nível molecular de exercício do poder sem partir do centro para a periferia, do macro para o micro. Tipo de análise que ele próprio chama de descendente, no sentido de que deduziria o poder partindo do Estado e, procurando ver até onde ele se prolonga nos escalões mais baixos da sociedade, penetra e se reproduz em seus elementos mais atomizados (MACHADO, op.cit, p. 169).

O termo genealogia em Foucault é utilizado para explicar a importância do poder na explicitação dos saberes, como um instrumento de análise capaz de explicitar a produção dos saberes.

A genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos. Nesse momento, como veremos, muda, também de modo radical o tipo de questão metodológica colocado por Foucault. Pois, não se tratando mais de justificar a especificidade da história arqueológica, momento em que as questões do conceito, da descontinuidade e da normatividade apareceriam em primeiro plano, desaparece todo posicionamento em relação à história epistemológica. [...] Uma coisa é clara nas análises genealógicas do poder: elas produzem um importante deslocamento com relação à ciência e a filosofia políticas, que privilegiam em suas investigações sobre o poder a questão do Estado. Estudando a formação histórica das sociedades capitalistas, através de pesquisas precisas e minuciosas sobre o nascimento da instituição carcerária e a constituição do dispositivo de sexualidade, Foucault, a partir de uma evidência fornecida pelo próprio material de pesquisa, viu delinear-se claramente uma não-sinonímia entre Estado e poder. O que de modo algum é inteiramente novo ou inusitado. [...] Com a análise genealógica, essa questão não só foi explicitada com maior clareza, mas formulada de modo mais minucioso e sistemático. O que aparece então claramente é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e indispensáveis inclusive à eficácia de sua ação (MACHADO, 2009, p. 167-8).

A partir dos três volumes de sua *História da sexualidade*, Foucault vai mostrar mais explicitamente que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas embora permaneça a idéia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria como o poder inúmeros saberes.

A genealogia pode ser pensada como uma tática que, a partir da descrição da discursividade, liberta os saberes históricos da sujeição, ou seja, torna-os “capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 2006, p.172).

A crítica genealógica permite a pergunta pelos mecanismos de poder que possibilitam, incitam ou coagem uma produção discursiva e pelos efeitos de poder ou resistência produzidos pelo discurso pois nesta perspectiva analítica os sujeitos são efeitos de discursos, efeitos esses produzidos no interior de inúmeras e concretas relações institucionais, sociais e econômicas.

Ela pode ser entendida como o procedimento analítico de discurso o qual permite olhar para o que é narrado e interpretá-los nas suas condições de aparecimento. Um trabalho analítico sob esta inspiração deve considerar os eixos do poder, do saber e da ética, e pressupõe problematizar a experiência da Escolarização de ex-Hansenianos a partir de uma analítica que considere uma política de verdade e das relações de poder correspondentes no exercício de experimentação de determinadas formas de subjetividade.

Para Foucault (2004, p. 39) a crítica genealógica é o “movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade”. Ela torna-se “a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida”, o questionamento da verdade se constitui numa forma de insubmissão a ela. Uma crítica genealógica leva em conta a mutabilidade, a descontinuidade e chama a atenção para a possibilidade de uma transmutação nas formas de saber, nas forças de poder e nas formas de ser.

Através de sua Crítica Genealógica Foucault problematizou e tentou fazer “uma história dos diferentes modos pelos quais em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (DREYFUS & RABINOW, 2010, p. 231-232). A interpretação genealógica supõe, portanto, uma “ontologia histórica de nós mesmos”, que é composta por três dimensões: do saber – em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber -, do poder – em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre o outro -, e do sujeito – em relação à ética através da qual nos constituímos como sujeitos morais (FOUCAULT, 2010, p.262).

A crítica genealógica abre caminho para o acoplamento das memórias locais que permitem a constituição de um saber das lutas, das resistências e a possibilidade de utilização desse saber nas táticas de transgressão. Possibilita opor saberes locais e não legitimados contra a instância unitária que tenta tomá-los em nome de um conhecimento verdadeiro e universalizante.

Foucault (1997, p. 105) descreveu seu movimento analítico como uma “decisão teórica e metodológica” que parte das práticas concretas e da singularidade que elas supõem para a partir daí, “passar de algum modo os universais pela grade dessas condutas” e, desse

modo, descobrir a “inexistência dos universais”. Para ele os discursos dos fenômenos Loucura e Sexualidade, por exemplo, não cabem numa generalidade e num pensamento universal.

Considerando tais proposições a crítica genealógica permite deixar evidente a diferença entre acontecimentos que aparentemente podem pertencer a uma mesma explicação. A esse respeito Foucault (2006, p. 23) assim esclareceu:

Ali onde estaríamos tentados a nos referirmos a uma constante história ou a um traço antropológico imediato, ou a uma evidencia que se impõe da mesma maneira a todos, trata-se de fazer surgir uma *singularidade*. Mostrar que *não era tão evidente assim*. [...] Não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa que se poderia fazer com um delinqüente era trancafiá-lo. Não era tão evidente que as causas das doenças devessem ser buscadas no exame individual do corpo.

A partir deste entendimento, as análises desenvolvidas nesta tese ousaram, modestamente, se inspirar no exercício analítico da crítica genealógica de Foucault. Isto possibilitou ir o mais longe possível na busca da singularidade da temática investigativa perquirindo chegar àquilo que a distingue de um processo de escolarização mais geral e universal.

Com isso foi possível pensá-la como desprovida de um fundamento universal e inseri-la naquilo que Veyne (2011, p. 31) chamou de “princípio de singularidade” em referência a escrita histórica realizada por Foucault – “a arte de captar a individualidade apagando os clichês”.

Para os que acusam Foucault de promover certo reducionismo e localismo por partir em suas análises das singularidades de práticas concretas, Veyne (2011) lembra que ao desvelar singularidades de um acontecimento ou fenômeno histórico, também, pode-se chegar por indução a crítica do conhecimento e de mundo e até mesmo militar politicamente se assim o desejar.

Como metodologia analítica a crítica genealógica opera com três princípios metodológicos: o da descontinuidade - tratar os discursos como práticas descontínuas, sem supor que sob os discursos efetivamente pronunciados existe outro discurso, ilimitado,

silencioso e contínuo, que é reprimido e censurado; o da especificidade - considerar os discursos como uma violência que exercemos sobre as coisas e, o da exterioridade - não ir ao núcleo exterior e escondido do discurso, o pensamento, a significação, mas dirigir-se as suas condições externas de surgimento (MOREY, 1990 citado por VEIGA-NETO, 2003).

Ao possibilitar estudar a formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular dos discursos com o objetivo de apreendê-los em seu poder de afirmação esta modalidade de crítica pode se constituir num recurso metodológico importante no sentido de “questionar enunciados” e “derrubar dispositivos” que atuam nas práticas de subjetivação dos indivíduos. A crítica de Foucault pode nos ajudar ao questionar nossa tendência a não vermos esses processos.

As três grandes instâncias que orientam a crítica genealógica desenvolvida por Foucault – saber, poder e subjetividade – são distintas e não apresentam contornos definitivos revelando-se como cadeias de variáveis relacionadas entre si. A intrínseca relação entre as instâncias constituintes da crítica genealógica foucaultina foi problematizada por Deleuze (2010), a fim de esclarecer as relações que estabelecem entre si saber, poder e subjetividade.

O poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de foras, não forma. E a concepção das relações de força em Foucault, prolongando Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento, é uma outra dimensão que não a do saber, ainda que o poder e o saber constituam mistos concretamente inseparáveis. Mas toda questão é: por que Foucault terá necessidade de outra, dimensão, por que será que ele vai descobrir a subjetivação como distinta tanto do saber quanto do poder? Então se diz: Foucault retorna ao sujeito, redescobre a noção de sujeito, que ele sempre havia negado. Não é nada disso. Seu pensamento de fato atravessou uma crise, sim, em todos os sentidos, mas foi uma crise criativa e não um arrependimento. A partir da vontade de saber Foucault tem cada vez mais o sentimento de estar se fechando nas relações de poder. E por mais que invoque pontos de resistência como contraposição aos focos de poder, de onde vêm essas resistências? Foucault se pergunta: como transpor a linha, como ultrapassar as próprias relações de força? Ou será que estamos condenados a um face a face com o Poder, seja detendo-o, seja estando submetidos a ele? [...] E Foucault leva muito tempo para dar uma resposta. [...] Trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furta-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. [...] não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras *facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte

delas). É o que Nietzsche descobria como a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida” (DELEUZE, 2010, p.126-7).

Para Foucault a subjetivação não pode ser confundida com a noção de sujeito, pois enquanto ela [a subjetivação] é “uma produção de um modo de existência” o sujeito é uma invenção, um mecanismo portador de uma identidade essencial e unitária que nos aprisiona.

Não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chega o momento, justamente porque não há sujeito. E o momento chega quando transpomos as etapas do saber e do poder; são essas etapas que nos forçam a colocar a nova questão, não se podia colocá-la antes. A subjetividade não é de modo algum uma formação de saber ou uma função de poder que Foucault não teria visto anteriormente; a subjetivação é uma operação artista que se distingue do saber e do poder, e não tem lugar no interior deles. A esse respeito Foucault é nietzschiano, descobre um querer-artista sobre a linha última (DELEUZE, 2010, p.145).

Nestes termos o indivíduo apresenta-se historicamente como produto de um processo de subjetivação, ou seja, ele é moldado tanto pelo discurso, pelo dispositivo quanto por suas reações de sua liberdade individual e eventuais estetizações (VEYNE, 2011, p. 178). Um dispositivo de saber-poder, portanto, se constitui a partir de um certo regime de verdade, de certas práticas e atua na fabricação do eu, de um certo tipo de sujeito.

[...] O indivíduo é modelado a cada época pelo dispositivo e pelos discursos do momento, pelas reações de sua liberdade individual e por suas eventuais estetizações. [...] Não existiria sujeito humano sem uma subjetivação. Engendrado pelo dispositivo de sua época, o sujeito não é soberano, mas filho de seu tempo; não é possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época. Em compensação é possível reagir contra os objetos (VEYNE, 2011, p. 178-179).

É necessário que se diga que um dispositivo na perspectiva foucaultiana não é um determinismo do qual não se pode escapar. “Ele é um obstáculo contra o qual nossa liberdade luta, resiste, reage, transgride” (FOUCAULT, 2006, p. 225). Em defesa da liberdade como estratégica de ultrapassar o limite imposto pelo dispositivo Foucault (2006, -226; 720) afirma:

Em parte alguma podemos escapar às relações de poder: em compensação, sempre podemos, em toda parte, modifica-las; pois o poder é uma relação bilateral; ele faz par com a obediência, que somos livres (sim, livres) para

conceder com mais ou menos resistência. [...] Há liberdade em toda parte, uma vez que há poder em toda parte.

Deleuze (1990, p. 155-61) acertadamente apresenta uma interpretação bastante apropriada sobre o dispositivo e sua importância na analítica promovida pela crítica genealógica de Michel Foucault:

Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição. Decorrem daí duas conseqüências importantes para uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam em outro dispositivo. [...] A segunda conseqüência de uma filosofia dos dispositivos é uma mudança de orientação que se separa do eterno para apreender o novo. O novo não se designa a suposta moda, mas, pelo contrário, a criatividade variável segundo os dispositivos: em conformidade com a questão nascida no século XX, como é que é possível no mundo a produção de algo novo?

Na tentativa de inscrever-se na história como verdade, “um discurso põe em jogo todo um dispositivo. [...] O próprio discurso é imanente ao dispositivo que se modela a partir dele e que o encarna na sociedade. [...] O discurso faz a singularidade, a estranheza da época, a cor local do dispositivo” (VEYNE, 2011, p.54).

Falar em discurso necessariamente remete à uma relação imanente com os dispositivos. Dispositivo para Foucault significa “o conjunto das práticas, discursivas e não discursivas consideradas em sua conexão com as relações de poder” (SILVA, 2000, p. 43). Na analítica de Foucault esta relação ficou bastante evidenciada ao demonstrar, por exemplo, que “o saber médico justifica um poder, esse poder põe em ação o saber e todo um dispositivo de leis, de direitos, de regulamentos, de práticas, e institucionaliza o todo como sendo a própria verdade” (VEYNE, 2011, p. 55).

Nas próprias palavras do Foucault, (2006, p.299) o dispositivo é

Um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta cursos, instituições, criações arquitetônicas, decisões regulamentárias, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: coisas ditas assim como não ditas.

Assim, Foucault (1998, 2007) demonstrou que as relações poder/saber, consideradas como práticas, realizam simultaneamente tanto a produção de conhecimentos específicos sobre o homem quanto uma produção técnica dele no interior de um determinado conjunto de instituições. É na articulação saber-poder-sujeito dentro de um mesmo dispositivo que se dá a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos.

Entre os componentes de um dispositivo figuram, portanto, a própria verdade. [...] Um dispositivo mistura, portanto, vivamente, coisas e idéias (entre as quais a de verdade), representações, doutrinas, até mesmo filosofias, com instituições, práticas sociais, econômicas, etc. (VEYNE, 2011, p. 57).

Em sua crítica genealógica Foucault faz referência em relação ao conceito de dispositivo no sentido de revelar que mesmo tendo um dispositivo uma força, uma eficácia, um efeito que produz algo na sociedade, inclusive sujeitos, ele [o dispositivo] não deve impor um determinismo fatalista do qual não se pode escapar. Ele não pode ser pensado como um limite para a ação, ao contrário apresenta-o como “obstáculo contra o qual reagem ou não reagem nosso pensamento e nossa liberdade” (VEYNE, 2011, p. 169).

III-ISOLAMENTO COMPULSÓRIO E A EMERGÊNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE HANSENIANOS NO ESTADO DO PARÁ DO SÉCULO XX.

Neste capítulo apresento discussões resultantes de minhas aproximações com documentos que versam sobre a emergência da escolarização de Hansenianos no contexto das políticas oficiais de controle à hanseníase no Pará do século XX. Apoio-me em variadas fontes documentais e busco articulá-las com os aportes teóricos de Michel Foucault, para problematizar a fabricação social do Hanseniano como “outro”, “infame”, “anormal” a partir do saber-poder médico que fazia a defesa do isolamento do “Lázaro” em proveito dos sãos. Finalmente singularizo a escolarização de Hansenianos no contexto das instituições que aturam na Educação da infância “anormal” isolada compulsoriamente no Estado no século XX e chamo a atenção para uma história não contada no contexto educacional.

3.1 A atualidade da hanseníase

Estamos no início do século XXI atravessando grandes transformações socioculturais produzidas pelo impacto do desenvolvimento tecnológico e da informática no cotidiano. Novas formas de relacionamento, de consumo e de produção de subjetividades se manifestam. As técnicas de vigilância, de punição, de controle social, de fabricação de sujeitos cada vez mais se sofisticam a partir do suporte da tecnologia de ponta.

Mesmo nesse contexto de mudanças, antigas Instituições Totais⁹ não desapareceram da sociedade contemporânea. Pelo contrário, há uma florescente indústria funcionando ativamente em torno de sistemas prisionais, asilos para idosos, orfanatos para crianças, instituições que acolhem crianças em situação de risco, Escolas Especiais para pessoas com deficiência, etc., que atuam, de certo modo, na produção de subjetividades isoladas, (des) classificadas, estigmatizadas.

⁹ Para Goffman (2005), as Instituições Totais se caracterizam por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral. A instituição funciona como local de residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correccional, educativa etc. Normalmente há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo da vida na instituição.

No que se refere aos Hansenianos a história que circulou e ainda circula sobre eles¹⁰ é marcada por um contexto de isolamento social, segregação e estigma. Desde a disseminação dos antigos leprosários europeus na Idade Média, que posteriormente passaram a pertencer, por herança histórica, aos insanos [loucos], que a hanseníase passou a ser abrigada em instituição de asilamento.

Nos dias atuais, em especial no contexto brasileiro, onde presenciamos ainda um considerável índice epidemiológico da Hanseníase vemos que esta realidade mantém traços de seu processo histórico. As incapacitações físicas não são as únicas sequelas e dificuldades enfrentadas por ex-Hansenianos e pelos atuais que se encontram em tratamento, pois parte destes continuam à margem da sociedade muitos deles esquecidos em abrigos pelos familiares e incompreendidos por um contexto social que insiste em segregar o diferente.

Hoje a Hanseníase ainda aparece como endemia¹¹ nos relatórios das instituições e órgãos encarregados pelo controle e fiscalização da Saúde Pública. No discurso da saúde desde meados do século XX ela já circula entre as “doenças” curáveis com tratamento (BRASIL, 2010).

A Organização Mundial de Saúde - OMS apresenta uma definição que a classifica como uma “doença que atinge a pele e o sistema nervoso periférico apresentando-se em duas formas principais: a Hanseníase cutânea e a Hanseníase nervosa”. A primeira é apontada como menos grave, com manchas na pele e progressiva perda de sensibilidade cutânea. Na outra forma, conhecida como lepromatosa aparecem nódulos, os nervos se transformam em cordões nodosos e sobrevêm fortes dores, insensibilidade e deformidade. Finalmente, o bacilo ataca os tecidos, consumindo as mãos, os pés, o nariz, os olhos. O período de incubação é, em geral, prolongado - de dois a cinco anos entre o contágio e o aparecimento dos primeiros sintomas. Manchas cutâneas de diferentes tipos e em pontos diversos do organismo, insensíveis ao calor, constituem um sinal da infecção (BRASIL, 2010). Se não for tratada ela provoca sérias deformidades. Entre os seus principais sintomas estão:

manchas brancas ou avermelhadas ou caroços que não coçam, não doem e são insensíveis ao calor e ao frio, sensação de dormência, formigamento,

¹⁰ No Brasil desde 1995, por força da Lei nº 9.010, de 29 de março de 1995) houve a substituição oficial dos Termos, Leproso, Lepra, lázaros, por Hansenianos, Hanseníase. Portanto, nesta tese os antigos termos somente serão utilizados nas referências a documentos relacionados àquela época.

¹¹ Doença que existe constantemente e ataca considerável número de pessoas.

manchas adormecidas na pele, caroços pelo corpo, nas orelhas, dores no nervos, câimbras e principalmente fraqueza nos braços, mãos e pés. A transmissão se dá por meio do convívio com o doente de hanseníase que não esteja em tratamento (PARÁ, 2011).

Os gráficos abaixo apresentam alguns dados do contexto atual da hanseníase no Brasil.

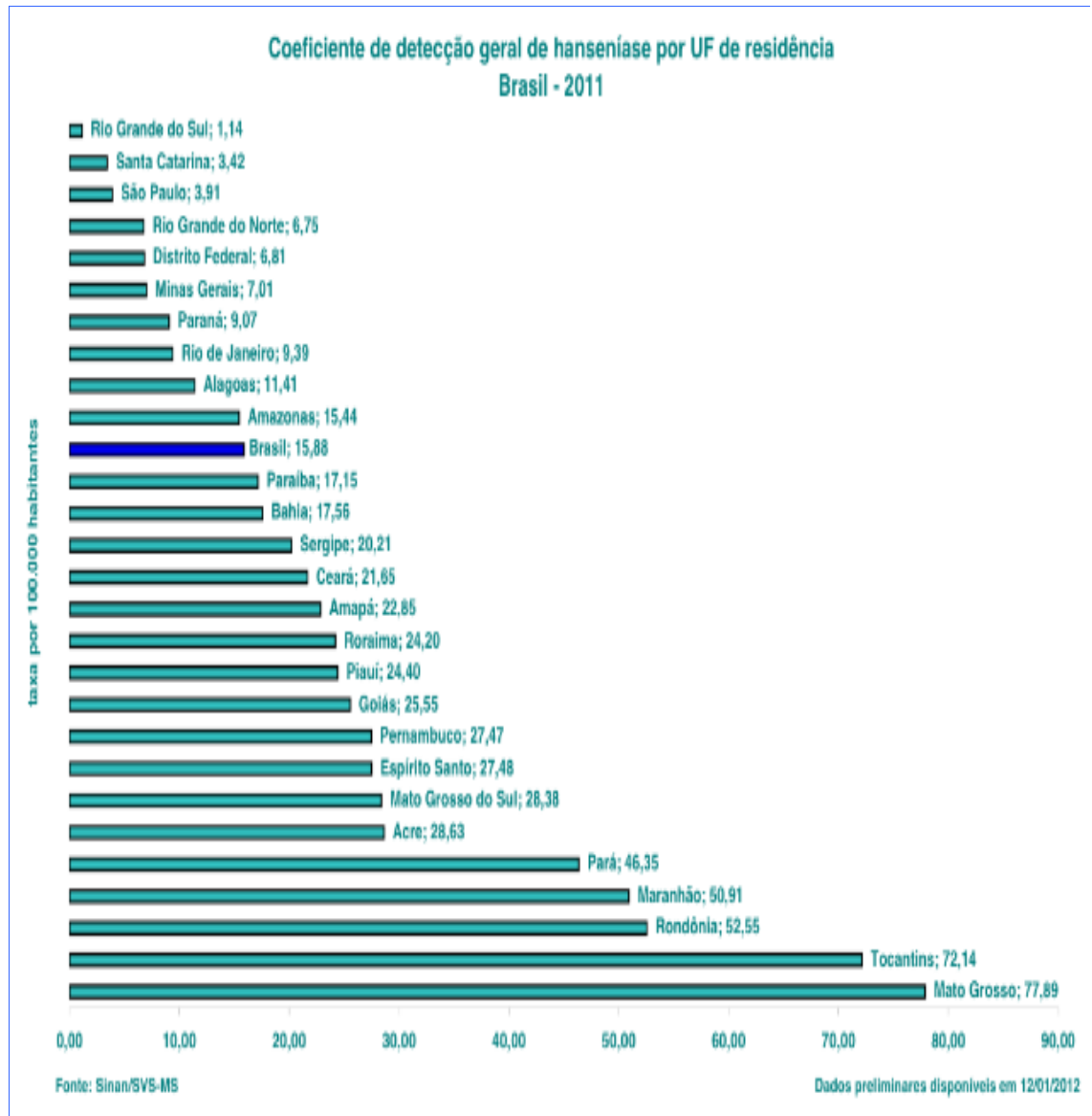


Gráfico 01: Quadro geral de Hanseníase por UF Brasil ano 2011.
Fonte: Brasil, Ministério da Saúde, SUS.

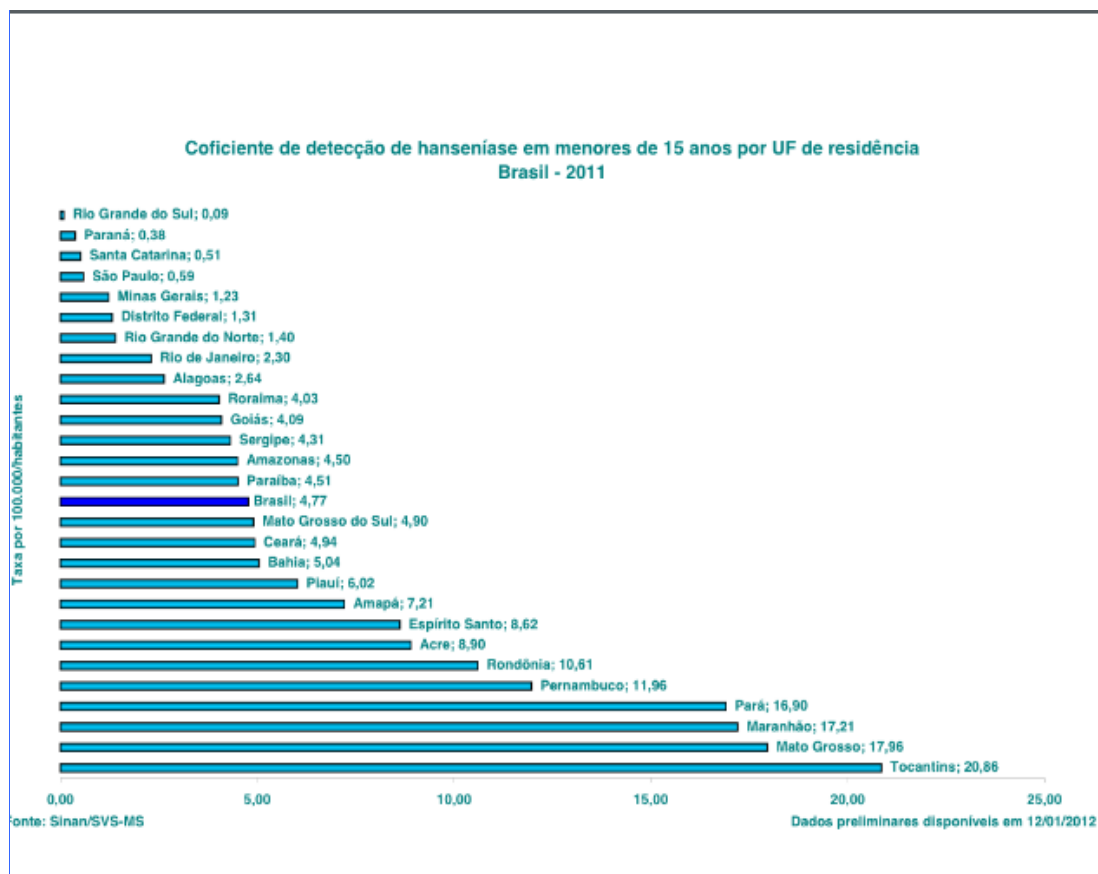


Gráfico 02: Detecção de Hanseníase em menores de 15 anos por UF.

Fonte: Brasil, Ministério da Saúde, SUS.

Em números absolutos, segundo a OMS (2011), o Brasil até o ano de 2011 aparece como o segundo país que mais registra novos casos por ano no mundo, atrás apenas da Índia que tem aproximadamente 150 mil novos casos ao ano. Nas Américas o Brasil aparece como líder no ranking de novos casos. Ainda segundo esta Organização, em 1991 foi firmada uma meta mundial de reduzir até o ano de 2005 para 1 (um) caso para cada dez mil habitantes o número de atingidos pela hanseníase, meta esta que o Brasil não conseguiu cumprir. À esse respeito o Ministério da Saúde garante que “a Meta do governo – prevista no Plano de Eliminação da Hanseníase – é que haja menos de um caso da doença para cada grupo de dez mil habitantes até 2015 (BRASIL, 2011).

Conforme o Relatório da Secretaria de Vigilância Sanitária (SVS), do Ministério da Saúde intitulado “Situação Epidemiológica da Hanseníase no Brasil em 2011”, o Estado do Pará teve em 2011 uma taxa de incidência de Hanseníase três vezes maior que a média

nacional. No Estado foram registrados 46,35 casos para cada cem mil habitantes. A média nacional foi de 15,88. O Pará ocupa a quinta colocação com maior número de casos da doença abaixo apenas do Mato Grosso (77,89), Tocantins (72,14), Rondônia (52,55) e Maranhão (50,91). As regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste são as que apresentam maior índice de novos casos, onde a incidência é considerada média. Nas regiões Sul e Sudeste, a taxa é tida como baixa.

Segundo o relatório, no grupo de sujeitos menores de 15 anos, o Pará teve 16,90 casos a cada cem mil habitantes ficando, neste item, como o quarto maior Estado em incidência no Brasil. A média nacional foi de 4,77. De acordo com a Secretaria de Vigilância Sanitária, no ano de 2011 o Brasil registrou 30.298 novos casos de hanseníase, destes somente o Pará registrou 3.514 novos casos.

Os dados da Secretaria de Estado de Saúde do Estado do Pará- SESPA, revelam que as cidades do Pará que apresentam maior índice de ocorrência da doença são: Parauapebas, Jacundá, Tucuruí, Breu Branco, Altamira, São Felix do Xingu, Xinguara e Marabá. Apesar destes municípios apresentarem maior incidência, os casos de Hanseníase atingem quase que 100 % do Estado (PLANO, PARÁ, 2011).

Diante deste atual contexto inúmeras tem sido as medidas adotadas para o controle da hanseníase. Dentre estas circulam tanto medidas legais quanto campanhas, guias de intervenção, procedimentos técnicos, planos de intervenção, vigilância e controle da doença, etc. Neste contexto surgiram: a Portaria SVS\CONJUNTA nº 125/2009 – que define ações de controle à hanseníase (BRASIL, Ministério da Saúde, 2009); o guia de procedimentos técnicos para baciloscopia em Hanseníase (BRASIL, Ministério da Saúde – 2010-2011); a portaria nº 3.125, de 07 de outubro de 2010 – que aprova as diretrizes para vigilância, atenção e controle da hanseníase (BRASIL, Ministério da Saúde, 2010), a portaria nº 594, de 29 de outubro de 2010 – que estabelece mecanismos para organização e implantação de redes estaduais e municipais de atenção à hanseníase (BRASIL, 2010).

No caso do Estado do Pará a Secretaria de Estado de Saúde - SESPA lançou em janeiro de 2011 o “plano de ação de mobilização social para o controle da hanseníase”. De acordo com que prevê o plano o objetivo principal não é a eliminação, mas o controle. Isto

fica evidente nos objetivos apresentados “diagnosticar precocemente casos de hanseníase no Pará; democratizar as informações quanto aos sinais e sintomas da doença e a importância do exame de contatos” [...] e nas metas propostas: “Democratizar as informações sobre os sinais e sintomas da hanseníase nos 143 municípios do Estado; Sensibilizar, pelo menos, 75 % dos portadores, aumentar para 75% a avaliação de incapacidade física na cura [...]” (PARÁ, 2011, p. 10).

Vários indicadores tem sido utilizados para demonstrar a atualidade da problemática da Hanseníase como questão de Saúde Pública no Brasil, especialmente no Estado do Pará onde ainda há uma considerável incidência de casos particularmente em pessoas com menos de 15 anos. Além disso, ela se constitui como problemática psicossocial e educacional, pois, há de se considerar que em pleno século XXI muitos estigmas e preconceitos cercam o tratamento e as relações que se estabelecem com Hansenianos e ex-Hansenianos.

Em muitos casos o tratamento dado aos Hansenianos ainda se insere numa tendência de vê-los e tratá-los - mesmo que agora fora de práticas de isolamento compulsório - como novos dados estatísticos - não que estes não sejam importantes, mas acredito que sem uma preocupação e aproximação como uma perspectiva que envolva considerá-los como subjetividades de sentimentos, desejos, medos, saberes, tais “tratamentos” podem tender a fracassar.

É nesse sentido que o isolamento compulsório de outros tempos pode se travestir, agora, em outros modos mais sutis de disciplina e controle incorporando novidades informáticas como as estatísticas que podem fazer com que estes indivíduos ainda possam ser vistos apenas como um número de registro, sem “nomes”, desejos e corpos o que os colocaria novamente em situações de estigma e preconceito.

Sob esta perspectiva os dados e as estatísticas também podem ser compreendidos, a partir da analítica foucaultiana, como uma preocupação com a processualidade constitutiva dos modos de vida, os modos de intervenção concreta sobre os corpos a partir de relações de poder e uso de “tecnologias das forças estatais”. Assim, vigilância, inspeção, medicina, estatística seriam também modos de controle e poder sobre a vida.

Dentre os principais objetos de que essa tecnologia deve se ocupar, está a população, na qual os mercantilistas viram um princípio de enriquecimento e na qual todo mundo reconhece uma peça essencial na força dos Estados. E,

para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida, para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, do habitar ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes. O desenvolvimento, a partir da segunda metade do século XVIII, daquilo que foi chamado *Medizinische Polizei*, *Hygiène publique*, *social medicine*, deve ser reinscrito nos quadros gerais de uma “biopolítica”, que tende a tratar a “população” como um conjunto de seres vivos coexistentes, que apresentem traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, dizem respeito a técnicas e saberes específicos. E a própria “biopolítica” deve ser compreendida a partir de um tema desenvolvido desde o século XVII: a gestão das forças estatais (FOUCAULT, 1997, p. 85-6).

Ocorre com isso uma tomada do homem biológico pelo poder processos como os de natalidade, mortalidade e de longevidade se articulam a uma série de outros de ordem política e econômica e serão os principais campos de saber e alvos dessa *Biopolítica*. Entre esses processos, a produção da estatística será de fundamental importância, sobretudo, no que toca à medição dos fenômenos da natalidade. Não só o problema da natalidade será tocado, a morbidade fará parte do esquema da *Biopolítica* - não a morte que vem como que partir a vida de maneira monstruosa, mas a morte que se prolonga, que se instala permanentemente sobre a vida, por isso, os “cuidados”, a “vigilância” com a saúde.

Emerge um poder que articulado com o saber médico atuará no sentido de (des) classificar o indivíduo como “anormalidade” em nome da “segurança da população”. A preocupação da espécie humana com o seu “meio”, com a saúde coletiva, com a população - locus de onde a *Biopolítica* vai extrair o seu saber para se localizar e definir o campo de intervenção do seu poder.

3.2 O perigo social dos Hansenianos

As políticas de isolamento compulsório determinadas pelo Estado, no Brasil do século XX, podem nos levar a uma associação com as velhas práticas de exclusão dos “leprosos” da Idade Média que duraram até o início do século XVIII as quais se ancoravam no “modelo do indivíduo expulso” em nome da saúde e “purificação da comunidade”.

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um

indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era de um lado a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. [...] a exclusão do leproso implicava a desqualificação – talvez não exatamente moral, mas em todo caso jurídica e política – dos indivíduos excluídos e expulsos. [...] eram de fato práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas de marginalização como diríamos hoje (FOUCAULT, 2002a, p. 54-5).

Segundo a análise que Foucault (2001a, p. 55) fez sobre o controle do indivíduo perigoso na cultura ocidental, um outro modelo de tratamento vai emergir a partir do início do século XVIII segundo ele mais “reativo” – “o modelo da peste e do policiamento da cidade empestada”. Como escreveu o próprio autor: “Parece-me que, no fundo, no que diz respeito ao controle dos indivíduos, o Ocidente só teve dois grandes modelos: um é o da exclusão do leproso; o outro é o a inclusão do pestífero”.

O controle da cidade empestada envolvia toda uma rede de saberes e poderes encarregados de monitorar a vida e os corpos a partir de uma vigilância excessiva e de uma organização que permitia que tudo fosse submetido ao olhar treinado de indivíduos especificamente designados para isso. Foucault (2002a), ao referir-se à cidade em estado de peste assim dizia:

A cidade em estado de peste – vou citar pra vocês toda uma série de regulamentos, aliás absolutamente idênticos uns aos outros, que foram publicados desde o fim da Idade Média até o início do século XVIII – era dividida em distritos, os distritos eram divididos em quarteirões, e então nesses bairros eram isoladas as ruas e havia em cada rua vigias, em cada quarteirão inspetores, em cada distrito responsáveis por eles e na cidade mesma seja um governador nomeado para tanto, seja escabinos que no momento da peste, receberam um suplemento de poder. [...] um poder contínuo e contínuo em dois sentidos. De um lado, por causa dessa pirâmide, de que eu lhes falava a pouco. Das sentinelas postas diante das portas das casas, na extremidade das ruas, aos responsáveis pelos quarteirões, aos responsáveis pelos distritos e aos responsáveis pela cidade, vocês tem uma espécie de grande pirâmide do poder na qual nenhuma interrupção devia ocorrer. [...] As sentinelas deviam estar sempre presentes nas extremidades das ruas, os inspetores de quarteirão e de distrito, deviam, duas vezes por dia, fazer sua inspeção, de tal modo que nada que acontecesse na cidade pudesse escapar ao olhar dele. E tudo o que era assim observado devia ser registrado, de forma permanente, por essa espécie de exame visual e, igualmente, pela transcrição de todas as informações em grandes registros (FOUCAULT, 2002a, P. 56).

Este novo modelo de controle do indivíduo perigoso não se configura como o mesmo modelo de controle do “leproso” na Idade Média em que a exclusão consistia em afastá-lo do campo de alcance da visão e de contato com a comunidade encaminhando-os para lugares distantes, mas sem práticas de “cuidado” e ou “tratamento”.

Ora, vocês estão vendo que uma organização como essa é, de fato, absolutamente antitética, oposta, em todo caso, a todas as práticas relativas aos leprosos. Não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas *inclusão* (grifo nosso). [...] Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão. Individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade (FOUCAULT, 2002a, p. 56).

Passa-se de um modelo de exclusão para um outro de inclusão caracterizado práticas que incluem o uso de “tecnologias de poder” para garantir que o controle dos corpos perigosos seja o mais útil e eficiente possível. Nas oportunas palavras de Foucault (2002a., p.59-60):

Eu diria em linhas gerais o seguinte. Que no fundo a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das *tecnologias positivas de poder* (grifo nosso). A reação à lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de um saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos. [...] Um poder que não age por exclusão, mas sim por inclusão densa e analítica dos elementos.

As tecnologias positivas de poder usadas para o controle do indivíduo perigoso de acordo com Foucault foram inventadas pela Idade Clássica e depois se estenderam para outras práticas institucionais que se especializaram cada vez mais na “arte de governar” os corpos. “A Idade Clássica, portanto, elaborou o que podemos chamar de “arte de governar”, precisamente no sentido em que se entendia nessa época, o “governo” das crianças, o “governo” dos loucos, o “governo” dos pobres e, logo depois, o “governo” dos operários (FOUCAULT, 2002a, p. 60).

Todo esse conjunto argumentativo de Foucault sobre a noção de indivíduo perigoso nos remete a uma análise das práticas de isolamento dos Hansenianos no Brasil no início do século XX onde a organização interna da colônia asilares vão evidenciar não apenas o modelo de exclusão (quanto à localização das colônias o mais afastados possível das cidades) mas, também, o modelo de inclusão.

O modelo de inclusão envolverá práticas de controle minucioso dos corpos enfermos através de um conjunto de tecnologias positivas de poder como triagens, registros, exames¹², etc. Os “escabinos” das políticas de isolamento compulsório no Pará do século XX, também, foram os próprios enfermos que assumiram funções de controle e vigilância de si mesmos e dos outros - dos corpos “perigosos” - dentro da colônia.

No caso dos hospitais-colônias observa-se que o controle disciplinar dos corpos era feito por diferentes mecanismos que envolviam desde a vigilância pelos “olhos do poder” administrativo até a auto vigilância e o estabelecimento de espaços específicos de controle como prisão, delegacia e a polícia dentro daqueles espaços onde os próprios Hansenianos, em geral, foram levados a assumirem tais funções.

As práticas de isolamento compulsório de Hansenianos no século XX preocuparam-se em criar uma rotina e disposição disciplinar dos corpos no interior das instituições em torno do melhor ajuste do corpo do interno à utilização do tempo através de uma rotina altamente rígida que deveria ser rigorosamente seguida. O trecho abaixo ilustra a preocupação com o controle do corpo e do tempo dentro da rotina e das funções instituídas e atribuídas aos Hansenianos na então “Colônia do Prata”, no Estado do Pará no início do Século XX¹³:

[...] As mulheres ahi trabalharão na officina de costuras e rouparia; as meninas terão aulas correspondentes ao ensino primário e de trabalhos manuaes e prendas; os rapazes depois de aulas de leitura, etc., trabalharão em jardinagem e pequena agricultura. Ahi todos terão suas obrigações a cumprir pois o ócio será desaconselhado (SOUZA ARAÚJO, 1924, p. 57).

O máximo de rapidez deve encontrar o máximo de eficiência. À medida que o corpo vai se tornando alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se também a novas formas de

¹² SOUZA ARAÚJO (1924) descreve toda essa rotina a que era submetida o Hanseniano na então Colônia do Prata no Pará.

¹³ Em respeito aos documentos oriundos de fontes histórias documentais, a escrita original dos documentos foi mantida.

saber: logo o comportamento e as exigências orgânicas vão lenta e gradualmente ser aprendidas pelos Hansenianos internos que, aos poucos, passam a incorporar esse aprendizado em suas rotinas diárias.

Se considerarmos que na *Tecnologia Disciplinar* há, ainda, um aperfeiçoamento do “programa” da busca de perfeição místico-religiosa, que pretendia levar um indivíduo à santidade, a igreja cumpriu importante papel no controle e na produção de uma atitude resignada de aceitação da sua condição de “doente” que deveria viver fora do convívio social com os ditos normais. Assim, tão logo se inaugurava uma Colônia para Isolar Hansenianos, no século XX, tratava-se de destinar um local para implantação de uma Igreja naquele território.

Assim, a *tecnologia de poder disciplinar* aperfeiçoada tende a atravessar as diversas instituições que compõem o corpo social, incidindo num nível propriamente capilar e microfísico do tecido social. Através do processo descrito acima, o poder disciplinar constrói uma sociedade disciplinar adestrando e produzindo coletivamente corpos individualizados e dóceis (BENELLI, 2004).

Trata-se, portanto, de uma modalidade de poder produtivo e não essencialmente restritivo, mutilador ou repressivo que liga as forças para multiplicá-las e utilizá-las em sua totalidade apropriando-se delas ainda mais e melhor conforme acreditava Foucault. A ação do poder disciplinar é essencialmente produção de subjetividade moderna.

A disciplina, portanto, “fabrica” indivíduos. Ela é a técnica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: *o olhar hierárquico*, *a sanção normalizadora* e sua combinação num procedimento que lhe é específico, *o exame* (grifos meu) (FOUCAULT, 2001, p.143-161).

Visibilidade total e irrestrita é a nova estratégia utilizada pelo poder disciplinar a fim de realizar o controle – saímos do uso da violência ostensiva para o exercício de uma vigilância produtiva. Com isso cria-se um dispositivo que funciona como um “observatório” onde técnicas óticas efetuam manobras de poder.

Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à função da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas de vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um sabre novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 2001, p. 144).

A emergência da tecnologia produtiva do poder disciplinar é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil (FOUCAULT, 2001, p.119).

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica e esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. É uma História do Detalhe no século XVII, colocada sob o signo de Jean-Baptiste de La Salle, esbarrando em Leibniz e Buffon, passando por Frederico II, atravessando a pedagogia, a medicina, a tática militar e a economia, deveria chegar ao homem que sonhara no fim do século ser um novo Newton, não mais aquele das imensidões do céu ou das massas planetárias, mas dos “pequenos corpos”, dos pequenos movimentos, das pequenas ações (FOUCAULT, 2001, p. 121).

Uma “microfísica” do poder produzirá um investimento político e minucioso do corpo que se estenderá a todo o âmbito social através de uma observação minuciosa do detalhe e, ao mesmo tempo, um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, através de todo um conjunto de tecnologias, um corpo de saberes, dados e de regulamentos (FOUCAULT, *idem*).

No Estado do Pará a prática de isolamento de Hansenianos no século XX no interior das colônias¹⁴ envolvia o cumprimento rígido de normas disciplinares que sob a denominação de “normas de liberdade” encarregavam-se de estabelecer o controle dos corpos e assim a ordem naqueles espaços. “O regime de vida dos doentes na ‘Lazaropolis do Prata’, obedecerá às normas de liberdade, dentro dos limites da ordem e visando o progresso do estabelecimento” (REGIMENTO INTERNO DA COLONIA DO PRATA, citado por ARAÚJO, 1924, p.62).

¹⁴ Refiro-me aqui ao Regimento Interno contendo as normas de funcionamento da Colônia do Prata, no Pará que serviu de modelo para demais colônias do Estado na época do isolamento compulsório de hansenianos.

Tais “normas de liberdade” se fundamentavam no saber-poder médico da época e serviram para difundi-lo. Um saber-poder que estava na base da defesa do isolamento compulsório cujo objetivo era referendar, orientar e justificar a produção e veiculação de Leis e Regulamentos que davam sustentação para tal prática. Vejamos o que dizia o título IV, das medidas disciplinares do Regimento interno da colônia do Prata para Hansenianos no Pará, datado de 31/03 de 1924, apud SOUZA ARAÚJO (1924, p.186):

Art. 56° – Os doentes isolados ficam sujeitos as seguintes medidas disciplinares impostas pelo médico director, de accôrdo com as faltas commettidas:

- a) privação do uso do fumo ou da freqüência das salas de diversões no máximo durante um mez;
- b) privação de ver os amigos e de receber visitas, no máximo durante 3 mezes;
- c) diminuição da ração, no máximo durante 10 dias;
- d) multa de 10\$000 a 50\$000;
- e) prisão a pão e água, no máximo durante 3 dias;
- f) no caso de desacato ás autoridades, prisão por 8 dias e nos de fuga, prisão durante um período não excedente a 30 dias e supressão de todas as regalias.

Art. 57 ° – O leproso que commetter crime de homicídio será processado judicialmente e permanecerá na prisão até final do julgamento.

Art. 58 ° – Haverá um corpo de segurança pública composto de leprosos de alta idoneidade moral, dirigido pelo administrador geral.

Os corpos entram em uma maquinaria que os desarticula no sentido de apagar seu antigo funcionamento e os rearticula a partir de um funcionamento politicamente mais dócil e economicamente mais útil. Como nos elucida Foucault (2001) a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

É neste sentido que em Foucault as instituições (como manicômios e prisões) deixam de ser irrelevantes ou secundarias e ocupam um papel central na manutenção da ordem social porque, dentre outras coisas, sem elas seria impossível a produção de sujeitos normais, dóceis e úteis aos interesses de quem dirige as sociedades industriais.

Estas instituições passam, de acordo com Foucault, a exercer um papel nuclear ao criarem a ficção necessária para o estabelecimento da ordem estabelecida, a saber a ficção da liberdade e da racionalidade do sistema. Por um lado, nos sentimos livres porque não estamos na prisão, porque não fomos condenados á “privação de liberdade” e por outro, o manicômio

também cria uma ficção muito importante para fixação da ordem que é a ficção da racionalidade. O sistema aparece como racional porque a loucura está asilada, isolada e neutralizada. A prisão e o manicômio são dois espaços de poder fundamentais porque operam como laboratórios sociais: são espaços de observação, experimentação e tratamento de sujeitos que se caracterizam precisamente por sua periculosidade social.

[...] não há como suprimir as casa de internamento; trata-se de neutralizá-las como causas eventuais de um novo mal. Trata-se de arrumá-las e purificá-las. O grande movimento de reforma que se desenvolverá na segunda metade do século XVIII tem aí sua primeira origem: reduzir a contaminação, destruindo as impurezas e os vapores, diminuindo todas essas fermentações, impedir que o mal e os males viciem o ar espalhando seu contágio pela atmosfera das cidades. O hospital, a casa de força, todos os locais de internamento devem ser mais bem isolados, envolvidos por um ar bem mais puro: nessa época há toda uma literatura do arejamento nos hospitais, que delimita longinquamente o problema médico do contágio mas que visa, de modo mais preciso aos temas de comunicação moral (FOUCAULT, 2004, p. 356-7).

Uma analogia pode ser feita com relação às instituições de isolamento compulsório destinadas à Hansenianos – espaços de vigilância, observação, experimentação e tratamento daqueles que se constituíam à época um perigo social para a saúde pública – instituições que exercem um papel fundamental na produção de sujeitos “assujeitados”.

Por meio dos discursos que afirmavam que o isolamento era medida de proteção e cuidado para com o doente, pretendia-se criar a ficção da liberdade, de que as colônias geridas por normas de liberdade seriam locais onde os Hansenianos gozariam e teriam seus direitos garantidos. Ressalte-se que o seu direito à liberdade já havia sido negado pela prática e política de isolamento compulsório e pelo severo regime de sujeição ali instalados por meio das normas e práticas disciplinares. Em um texto de 1924, assim foram descritos alguns dos direitos e deveres dos Hansenianos segregados na então colônia do Prata no Estado do Pará:

1º - Sujeitar-se à administração official, que será exclusivamente de caráter econômico-sanitário;

2º - Sujeitar-se à administração interna, exercida pelos próprios leprosos, mediante eleição, o quer dizer que se governarão.

3º - Sujeitar-se ao regime de trabalho, empregando parte de seu tempo nos misteres da administração, da agricultura, da pecuária e aprendizagem ou exercício das artes e officios;

4 ° - Os leprosos menores de 16 annos, de ambos os sexos, serão obrigados a freqüentar as escolas e officinas, como aprendizes de qualquer officio;

5 ° - Os leprosos celibatários e viúvos, maiores de 16 annos, terão de sujeitar-se à rigorosa separação de sexos; etc. (REGIMENTO INTERNO COLÔNIA DO PRATA apud SOUZA ARAÚJO, 1924, p. 63).

Interessava não apenas o controle do Hanseniano como corpo individual, mas, também, como corpo coletivo de uma verdadeira “população de Lázaros” que preocupava os dirigentes do Estado em nome da saúde dos sãos numa relação àquilo que Foucault chamou de relações de poder imanentes às sociedades ocidentais. Havia uma preocupação com o controle dos Hansenianos internados, com os nascimentos e a mortalidade, os filhos nascidos nas colônias que justificaram a criação de uma série de regulamentos e intervenções reguladoras de tais práticas inclusive a existência de creches para isolamento dos filhos dos internados como medida profilática e preventiva do “contágio”. O item “II Administração Externa” do regimento da colônia do Prata, assim estabelecia:

2° - a sede da administração ficará duzentos metros da ponte do rio Prata, que será entrada do leprosário e, compreenderá os seguintes prédios: a casa da administração, que será residência permanente dos médicos, do pharmaceutico, do microcopista e do enfermeiro chefe; a portaria; o almoxarifado e o deposito de viveres; a creche onde serão recolhidos e aleitados artificialmente os filhos de leprosos que nascerem no leprosário; o internato com escola e officinas de artes e officios, destinado aos filhos de leprosos isolados e dos quaes foram seqüestrados para evitar-se o contágio, e que permanecerão no internato até os 14 annos, época que o governo procurará coloca-los; residências, dos demais funcionários sadios, etc. (REGIMENTO INTERNO COLÔNIA DO PRATA citado por SOUZA ARAÚJO, 1924, p. 61).

Em tempos de isolamento compulsório no Brasil os Hansenianos se tornaram alvo de um processo violento que envolvia ações severas de vigilância e controle não apenas de indivíduos, mas de toda uma população de “lázaros”, práticas estas ancoradas, sobretudo, no poder-saber médico da época.

Nessa perspectiva, não seria mais apenas o corpo individual o principal alvo dos exercícios de poder e sim um novo objeto surgido nos escritos de economia política do final do século XVIII: trata-se da população. Estaríamos assim diante de uma segunda modalidade do *Biopoder*: as “biopolíticas” da população (FOUCAULT, 1997).

A partir deste ponto de vista, segundo Foucault (1997.), o poder passa a ser visto como ostensivo a homens e “coisas”, ou seja, ele pode ser exercido desde as riquezas, os costumes, os hábitos, as formas de agir e pensar até as “desgraças” como a fome a epidemia e a morte.

Quanto à problemática da assistência aos hansenianos no Brasil pode-se dizer que o saber médico dará sustentação e influenciará diretamente o saber político em torno das políticas e ações reguladoras de controle de uma população classificada como “anormal” e “perigosa” (os hansenianos) em proveito da segurança dos “sãos”.

Os Hansenianos, no contexto de práticas de isolamento compulsório justificadas como medida de segurança da população que os tratava como um verdadeiro perigo social, sob práticas de um *Biopoder* que se operacionalizou a partir de duas modalidades de exercício, os mecanismos disciplinares: (*modus operandis* das disciplinas) e os dispositivos de segurança (*modus operandis* das biopolíticas).

Conforme já tratado no capítulo anterior o dispositivo não é um obstáculo intransponível contra o qual não se tem saída, também com relação ao poder ele acredita que há modos de resistência. Ao considerar o poder como não localizado em um núcleo central ou em uma única pessoa ou instituição ele abre espaço para uma possibilidade de pensar o poder como relacional e como estratégias de insubordinação, práticas de liberdade e transgressões.

Na esteira desta compreensão as proposições de Foucault revelam a impossibilidade da existência de um núcleo central de onde emana o poder. Trata-se de um poder sem regência a ditar seu fluxo e direção. Poder como regime que foge a sentidos pré-estabelecidos, poder que se lança a partir de múltiplos sentidos.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1998, p. 88-89).

O poder não é uma coisa, não favorece a um só grupo, é um regime de correlações de forças em que suas armas podem servir de ataque e também de contra-ataque. “O poder está

em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1998, p. 89). O autor reitera seu nominalismo ao afirmar que “o poder não é uma instituição, uma estrutura, uma lei universal: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (idem, p. 89).

A relação de Foucault com a problemática do poder pode ser vista em vários de seus escritos, mas é em uma passagem de um texto cujo título é *A vida dos homens infames* que ele recoloca o poder e as relações com ele estabelecidas para além de um determinismo fatalista estabelecido pela força do dispositivo de subjetivação.

[...] sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem do outro lugar ou de baixo; sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer [...]. Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas (FOUCAULT, 2006, p. 456).

O poder pode ser visto como descentralizado, horizontal e difuso e, neste sentido, ele possibilita reações de (contra) controle em que grupos antagônicos exercem um sobre o outro dando espaço para lutas e conflitos nos planos macro e microfísicos das relações de poder.

Com relação aos Hansenianos pode-se afirmar que não existe algo dado de antemão e revelado como apenas uma experiência de submissão ocasionada pela periculosidade social eles representavam, mas, sobretudo, como subjetividades com a coragem necessária para transgredir as instâncias que pretendiam governar-lhes, se constituindo e se modificando ao travarem uma luta em busca de um “sopro de liberdade” em meio a uma tentativa de instrumentalização da vida naqueles espaços.

O saber-poder médico organiza toda uma engenharia discursiva em que os hansenianos passam não apenas a serem narrados como corpos doentes, enfermos, imperfeitos e por isso perigosos para a saúde dos “sãos”, e da sociedade. Corpos que passaram a ser alvo de uma “arte de governo” que inclui tecnologias de um poder disciplinar produtivo como os exames, que não se encarregaram apenas de identificar a doença e prescrever o regime de asilamento, mas em criar imagens coladas à subjetividade daqueles seres humanos nomeados

como anormalidade. “Essa técnica geral de governo dos homens comporta um dispositivo típico, que é a organização disciplinar de que lhes falei ano passado. Esse dispositivo tipo é finalizado pelo quê? Por algo que podemos chamar, acho eu, de ‘normalização’” (FOUCAULT, 2002a, p.61).

3.3 O “outro” Hanseniano como “anormalidade”

A analítica foucaultiana sobre o poder e seu funcionamento nas Sociedades Ocidentais nos remete a compreendê-lo como correlação de forças, como produtivo e por isso não deve ser tomado como negatividade que se materializa apenas em mecanismos de repressão. Para Foucault (2002a, p. 62-3)

[...] é um erro ao mesmo tempo metodológico e histórico considerar que o poder é essencialmente um mecanismo negativo de repressão; que o poder tem essencialmente por função proteger, conservar ou reproduzir relações de produção. E parece-me que é um erro considerar que o poder é algo que se situa, em relação ao jogo das forças, num nível superestrutural.

Esta é uma concepção de poder em que apenas uns (sempre os mesmos) exercem a dominação sobre os outros e “foi emprestada da sociedade escravagista”. Contudo, há um outro modo de compreender a questão do poder que foi herdeiro do século XVIII e da Idade Clássica e que remete a uma outra perspectiva de concebê-lo – como um poder disciplinar que visa a “normalização”.

[...] no curso do século XVIII e da Idade Clássica, a saber, a implantação de um poder que não desempenha, em relação às forças produtivas, em relação às relações de produção, em relação ao sistema social preexistente, um papel de controle e de reprodução, mas ao contrário, que representa um papel eletivamente positivo. O que o século XVIII instaurou mediante o sistema de “disciplina para a normalização”, mediante o sistema de “disciplina-normalização”, parece-me um poder que, na verdade, não é repressivo, mas produtivo – a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem. [...] parece-me que o século XVIII instituiu também um poder que não é conservador, mas um poder que é inventivo, um poder que detém em si os princípios de transformação e de inovação (FOUCAULT, 2002a, p. 64-5).

Este é um poder que usa toda sua produtividade e mecanismos disciplinadores para normalizar o indivíduo tornando-o socialmente dócil, útil e produtivo. Por outro lado é um poder que ao desqualificar, classifica e fabrica anormalidades e tenta dominá-las em meio a processos de normalização.

Sobre a genealogia do “indivíduo anormal” Foucault (2002a.) vai dizer que esta será objeto não apenas de uma produção, mas da busca incessante no sentido de dominá-la. Ele evidencia a busca pelo domínio da anomalia a partir de três figuras: O monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora.

Esses três elementos começaram a se isolar, a se definir, a partir do século XVIII e eles fazem a articulação com o século XIX, introduzindo esse domínio da anomalia, que pouco a pouco, vai recobri-los, confiscá-los, de certo modo colonizá-los, a ponto de absorvê-los. Esses três elementos são, no fundo, três figuras ou, se vocês quiserem, três círculos, dentro dos quais, pouco a pouco, o problema da anomalia vai se colocar (FOUCAULT, 2002a, p. 69).

O primeiro elemento, o *monstro humano*, estaria associado a uma noção jurídica: o que define o monstro é o fato de que ele viola as leis da sociedade e as leis da natureza e passa com isso, de certo modo, a guiar as técnicas médicas e judiciárias do final do século XVIII e durante todo o século XIX que visam seu controle.

[...] podemos dizer que o monstro é o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias. É o principio de inteligibilidade de todas as formas – que circulam na forma de moeda miúda – da anomalia. [...] Digamos numa palavra que o anormal (e isso até o final do século XIX, talvez XX) é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro (FOUCAULT, 2002a., p. 70-1).

O segundo elemento é o *indivíduo a corrigir*, um elemento apontado como bastante específico do século XVIII e do século XIX. O quadro de referência do *indivíduo a corrigir* é um contexto muito mais limitado que a do monstro – é “a família em si mesma, em seu exercício de poder interno e na gestação de sua economia ou, no máximo, é a família em relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apóiam” (FOUCAULT, 2002a, p. 72) O *indivíduo a corrigir* é um elemento que aparece com bem mais frequência nos sistemas de apoio como família, escola, oficina, rua, bairro, igreja e a própria polícia e sobre o qual vai

se destinar um conjunto de “intervenções específicas” – uma “nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção”.

O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX. Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX (FOUCAULT, 2002a, p. 73).

É neste contexto que nos séculos XVI e XVII começam a se desenvolver instituições voltadas à correção e a normalização desses indivíduos tais como os presídios e manicômios. Essas instituições serviram para isolar a sociedade dos indesejáveis e como modelo para diversas práticas posteriores. Técnicas de correção e de reparação foram utilizadas nas instituições específicas para anormais desenvolvidas no século XIX. No entanto, tais propósitos institucionais fracassaram porque o *indivíduo a corrigir* é definido justamente por ser incorrigível, e na medida em que é incorrigível supõe intervenções específicas – uma tecnologia da intervenção, da recuperação, em síntese, da normalização (FOUCAULT, 2002a, p. 413-19).

Finalmente o terceiro elemento que configura a genealogia da anormalidade realizada por Foucault é o *onanista* (ou o *masturbador*). Esta é uma figura nova no século XIX impensada nos séculos precedentes e seu campo de aparição é a família, mas num espaço muito mais estreito. É o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico – toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo (2002a, p. 74).

Essas três figuras, evidenciadas em suas particularidades no século XVIII, de acordo com Foucault, passam a comunicar-se entre si desde a segunda metade desse mesmo século sendo que o anormal do século XIX torna-se descendente desses três indivíduos, herdando – das práticas médicas, judiciárias e institucionais – a monstrosidade, a incorrigibilidade. Essas três figuras são distintas e nitidamente separadas até o final do século XVIII e início do século

XIX, mas se sobrepõem daí em diante e possibilitam o surgimento daquilo que Foucault denominou *tecnologia da anormalidade*.

É oportuno lembrar nas palavras de Foucault (2002a, p. 205) que

Não será mais simplesmente nessa figura excepcional do monstro que o distúrbio da natureza vai perturbar e questionar o logo da lei. Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais ínfimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal.

O poder disciplinar vai instituir na sociedade moderna um dispositivo pedagógico autoritário, implementado em todas as suas minúcias em diferentes instituições, tal como afirma Foucault: “assim é que o hospital-edifício se organiza pouco a pouco como instrumento de ação médica [...] um operador terapêutico. Como a escola-edifício deve ser um operador de adestramento, [...] um aparelho de vigiar” (FOUCAULT, 2001, p. 145).

Desse modo, o outro foi inventado e naturalizado como anormal e a normalização foi naturalizada. Neste contexto “o anormal é, no fundo, um monstro cotidiano, um monstro banalizado” (FOUCAULT, 2002a, p. 71), um outro banalizado e estigmatizado.

Seguindo tal entendimento, também o Hanseniano vai sendo construído e inventado como anormalidade dentro dos discursos do saber médico que cada vez mais passam a serem valorizados pelos dispositivos institucionais, legais e científicos. Através de ações muito mais preocupadas em normalizar os Hansenianos em prol da segurança dos sãos eles serão aprisionados e inventados como anormalidade pelo saber médico. Não apenas seus corpos passam a ser vistos como anormais também suas residências e suas famílias.

Nos relatórios anuais da Santa Casa de Misericórdia do Pará, desde o final de século XIX foi possível encontrar uma verdadeira trama de enunciados discursivos que atuaram no sentido de nomear, classificar e produzir o Hanseniano como subjetividade deteriorada no interior de práticas de saber-poder. Tais relatórios são reveladores do saber médico da época

sobre o Hanseniano e do poder que este saber carregava em si ao influenciar diretamente nas ações políticas do Estado referentes à assistência e ao modo de tratar o Hanseniano.

As colônias para Hansenianos - a partir da institucionalização de políticas públicas de assistência à saúde - funcionaram, também, como prática em torno da normalização que envolvia o controle minucioso dos corpos “doentes” em nome da saúde pública. Então há certa produtividade do poder disciplinar nas modernas sociedades industrializadas para a conformação da ordem social que, a partir da mecânica das sanções exercidas pelas disciplinas, é capaz de criar o que o próprio Foucault denominou de Sociedade de normalização.

No bojo das políticas destinadas à assistência dos Hansenianos no Pará do século XX, um conjunto articulado de saber-poder médico e político cuidará para que os “lazarentos” sejam submetidos a práticas institucionalizadas capazes não apenas de isolá-los em proveito dos sãos, mas de produzir determinados tipos de subjetividades marcadas, estigmatizadas e “desclassificadas” por influência, sobretudo, do saber médico veiculado à época, um saber-poder capaz de influenciar os modos de conceber e tratar os chamados desvalidos.

Estas ações se inserem como tentativa de assegurar a legitimidade do saber médico que especialmente no atendimento a Hansenianos no Pará desde 1815 já contava com o “Hospital dos Lázaros do Tucunduba” em Belém (RAMOS, 2002) e que naquela época disputava o prestígio com saberes “menores”, para usar um termo de Foucault, saberes “desqualificados”, “desautorizados”, resultados de práticas de “pajelança” e “curanderia”. Carvalho (1922, p.210), descreve um fato inusitado ocorrido em 1856, em referência à revista “Pará-Médico”,

[...] um curandeiro em Santarém, Antonio Francisco Pereira da Costa, gozava tanto prestígio oferecendo a cura da lepra que o Governo Imperial arbitrou-lhe uma pensão mensal de 100 mil réis, além de sustentar um lazarento que ele mentinha próximo de sua casa. Uma comissão de médicos composta pelos drs. Camilo José do Vale Guimarães, Américo Marques Santa Rosa e Francisco da Silva Castro, foi averiguar os fatos. Em vista do relatório da comissão, que concluiu pela ineficácia do remédio, à base de uma planta conhecida por paracary, o governo suspendeu a dotação orçamentária para o curandeiro.

Então, no contexto do início do século XX, há uma tentativa de consolidação da medicina como classe e organismo social, com os médicos se fazendo presentes por meio da imprensa e publicações, participando de associações científicas e literárias, debatendo problemas, divulgando os feitos nacionais e as conquistas científicas, compondo a “imagem da autoridade médica do herói da cura e do benemérito cidadão” (FIGUEIREDO, 2006, p. 74). A medicina científica busca, no Pará seu lugar na sociedade, com os médicos amparados no prestígio da profissão ocupando cargos na vida pública, firmando-se como lócus de conhecimento, de saber-poder.

Em Relatório datado de 1944 (p.04), enviado por um acadêmico de medicina, presidente da “Caravana da Vitória¹⁵” ao interventor federal no Pará – Magalhães Barata – sobre as más condições de saúde dos caboclos ribeirinhos constatada, ilustra a idéia de como o saber médico que chegou à legitimidade desejada no campo da assistência à saúde atuava no sentido produzir determinadas narrativas encarregadas de nomear o “outro”, criar e disseminar estereótipos sobre os modos de vida e sobre os próprios indivíduos. Dizia o texto:

[...] imprudência do nosso irmão caboclo que naturalmente não tem cuidados higienicos, anda permanentemente descalço, não constrói fossas para detricos e só procura a medicação quando está com febre, não tendo, portanto, cuidados profiláticos.

No que concerne ao combate à Hanseníase, foi se construindo no Pará uma verdadeira rede de vigilância e controle com a implementação de órgãos e ações destinados a tal finalidade. Segundo Mensagem de 16\07\1937 (p. 94) enviada pelo Governador José Carneiro de Gama Malcher à Assembléia Legislativa do Estado do Pará, é possível constatar alguns dos serviços mantidos á época pelo Estado e que atuavam no enfrentamento e combate da Hanseníase:

[...] órgãos de inspetoria de moléstias transmissíveis, de higiene hospitalar, de higiene urbana, de higiene das habitações, de higiene escolar, fiscalização de gêneros alimentícios, leite e derivados, carnes, peixes e a de fiscalização de medicina e pharmácia.

¹⁵ Caravana formada por estudantes de Medicina da Mocidade Universitária do Pará e vinculada à União Acadêmica Paraense que objetivou observar a vida dos interioranos no que diz respeito à Saúde Pública e Instrução. O curso de medicina fora de fato criado no Pará, em 09 de janeiro de 1919.

Gama Marcher através da Lei 79, de 10\11\ 1936 cria o Instituto de Patologia Experimental do Norte que teve como dirigente inicial o Dr. Acatauassú Nunes Filho e contou com a colaboração do Dr. Evandro Chagas, representante do Instituto Oswaldo Cruz-RJ. Ainda como medida oficial de combate à Hanseníase, em mensagem de 1937, já referida anteriormente, o governador anuncia que encaminhará à Assembléia Legislativa em 1938 sob a forma de projeto de lei, “O Plano de Reforma de Saúde e Assistência Pública” que nas palavras do Governador (apud RELATORIO SANTA CASA DO PARÁ, 1938, p. 98):

[...] Dividiria a cidade de Belém em dois distritos sendo cada qual com um centro de saúde”, se fazia importante porque segundo ele, “o combate á lepra, á higiene da criança são problemas sanitários fundamentais, o primeiro social e o segundo do aperfeiçoamento da raça e da brasilidade.

Mais uma vez o saber médico aparece como central nas políticas e ações de Assistência à Saúde Pública. Com relação ao Plano de Reforma de Saúde acima mencionado não foi possível conseguir evidências se este foi realmente encaminhado à Assembléia Legislativa em 1938 conforme previra o Relatório de 1937 pela falta de acesso a fontes históricas documentais daquele ano.

Observa-se que as ações em torno da assistência á Saúde no Estado do Pará do século XX não apenas atuaram no sentido de criar instituições de asilamento e “cuidado” aos Hansenianos como também funcionaram como organizações e estabelecimentos que contribuíram decisivamente para a fabricação de um modo de ver o Hanseniano: de forma depreciativa e na constituição de subjetividades, marcadas e deterioradas pela força do preconceito e do estigma.

Dílson Araújo [...] há 12 anos reside na colônia, já está clinicamente curado, mas não conseguiu ainda uma brecha para voltar ao convívio de seus familiares. É casado mas só vai á Belém ver a esposa, quando recebe um chamado. Dílson Araújo não pensa jamais sair da Colônia. Pra que?, diz com tristeza. “Lá fora não somos recebidos como uma pessoa normal, todos se esquivam, então pra que viver desse modo? Como Dílson Araújo, os demais [...] já estão plenamente resignados de que acabarão seus dias dentro daqueles limites. (MENDES, 1977, p.8)

O texto citado, extraído de uma reportagem intitulada “A difícil reintegração social do hanseniano” publicada pelo jornal “O Estado do Pará”, é bastante revelador do quanto a política de segregação de Hansenianos e seus “efeitos de verdade”, atuou no sentido de produzir um modo socialmente aceito de narrá-lo como anormalidade, inclusive interferindo na constituição do modo como o próprio indivíduo se via.~

Criou-se todo um aparato discursivo que considerou os Hansenianos como aqueles exóticos, estranhos, insanos, verdadeiras “monstruosidades” que representavam um perigo à ordem social, à normalidade e que, por isso, seus corpos deveriam se controlados, isolados no interior de instituições especialmente destinadas para esse fim.

Debaixo do estigma e do preconceito a que foram submetidos eles passam a ser um número no registro das instituições destinadas ao seu tratamento - os “Hospitais colônias”. Deixaram de possuir nomes que os singularizam e passam a ser definidos como “anormalidade” e “monstruosidade” através de inúmeros termos a eles relacionados. Depois de “classificados” como “doentes” os indivíduos não apenas perdiam o direito da convivência social com os ditos normais, mas, também, à própria singularidade de suas subjetividades que passavam a ficar escondidas atrás da nova “identidade” que passavam a assumir – a de “Leprosos” ou de “Hansenianos” conforme o contexto em que viveram.

A criança da figura abaixo foi descrita em reportagem de um jornal local no Pará, apenas como um “pequeno hanseniano”, seu nome não foi destacado, tampouco sua idade e aspectos de sua subjetividade.



Figura 01: Criança interna da Colônia de Marituba em 1977.
Foto: José Ferreira
Fonte: A DIFÍCIL...”O Estado do Pará”, 29\12\1977

Para Foucault (2007) as instituições implementadas em organizações e estabelecimentos não apenas realizam – quando realizam – os objetivos oficiais para os quais foram criadas, mas produzem determinadas subjetividades. Sujeitos são fundados no interior das práticas, sujeitos ao mesmo tempo são constituídos e constituintes do cotidiano institucional.

Mesmo que as diferentes instituições historicamente destinadas à normalização daqueles que foram classificados como “anormais” se constituam como espaços marcados por relações poder-saber-verdade elas são instituições distintas pois respondem a diferentes problemas, adotam formas de organização que possuem elementos que as diferenciam e estão destinadas a diferentes públicos. Presos, loucos e hansenianos são asilados e isolados por diferentes tipos de desvio que são de natureza desigual: a criminalidade, a doença mental e a enfermidade do corpo. Mas, todos estão unidos por um elemento comum que é a periculosidade social – são perigosos para si mesmos e para os demais classificados como “normais”.

Conhecida há séculos como uma moléstia que caminha lentamente, com alterações morfológicas e fisiológicas, até hoje a hanseníase desafia conceitos e convicções sobre tratamento e propagação. Na história da humanidade, “talvez não exista nenhuma doença que tenha causado tanto medo e asco quanto a lepra”, afirma Richards (1993, p.153). As deformidades físicas, as feridas supurativas e o odor mefítico que ela causava inspiravam temor e, em consequência, a exclusão dos “leprosos”, que se justificava, na sociedade medieval, por princípios religiosos e morais. Assim, a exigência de roupas distintivas e o uso do guizo, sino ou trompa através do qual se exigia que anunciassem sua aproximação, objetivavam prevenir o perigo, por ser a doença contagiosa.

A Hanseníase, amplamente conhecida pela designação de “lepra” parece ser uma das mais antigas doenças que acometem o homem. O reconhecimento da existência de diferentes formas da hanseníase como doença e sua respectiva descrição se encontra no documento considerado como a mais antiga referência escrita à Hanseníase, O Tratado Médico Indiano Sushruta Samhita, escrito nos anos 600 a.c. A referência escrita mais antiga é da Índia. A Índia, juntamente com a África foram consideradas o “berço da lepra” (QUIROGA, 2002, p. 56).

A doença era também conhecida dos antigos gregos entre os quais era denominada “elefantíase”. Mas não se pode afirmar que este termo fora usado no mesmo sentido de manifestações da Hanseníase. Menções à “Lepra” são também atribuídas à Bíblia. Nos capítulos 1 e 14 do Levítico o termo Hebreu “Tzara ath” é usado para designar afecções “impuras”. Esse termo foi traduzido por lepra em vários idiomas sem que se possa afirmar com certeza seu significado preciso em texto original (QUIROGA, op.cit).

A associação de Hanseníase com o termo Lepra [muito carregado de estigmas e que está associado a imagens de deformidades, reforçadas por conceitos populares e religiosos de impureza e castigo divino e também a denominações médicas] especialmente no contexto da Idade Média é uma das principais origens de preconceitos e problemas psicossociais ainda hoje relacionados à doença. O *leproso* foi logo considerado como “anormal”, como uma ameaça e, desse modo, era expulso dos espaços ocupados pelos ditos “sadios”.

De acordo com pesquisa realizada por Matos (2002)¹⁶ o Concílio de Lyon, realizado em 583, estabelecia regras da Igreja Católica que deveriam ser aplicadas à prevenção da lepra. Dentre elas destacava-se a restrição da convivência dos leprosos com as pessoas sadias o que resultava em sua inevitável segregação e isolamento social. Essas medidas preventivas foram seguidas e aperfeiçoadas por vários outros concílios posteriores e vigoraram por todo o período medieval.

Dessa forma, a Igreja Católica instituiu a segregação do enfermo mediante um ritual o - *Separatio Leprosarium*. Esse ritual caracterizou-se por ser uma cerimônia semelhante às celebradas aos mortos no ocidente cristão. Realizado dentro de uma igreja, exigia todo um aparato para o templo e o padre. No cerimonial, o enfermo era coberto com um véu negro, sobre sua cabeça derramava-se terra a fim de representar sua morte. O evento era assistido pelo povo, como um ato de enterro do doente. Ao término da solenidade a autoridade eclesiástica dizia: “*Sic mortuus mundo, vivus iterum Deo*” - “morto para o mundo, renascido em Deus”. Na simulação o doente era levado a um cemitério e introduzido numa cova por alguns momentos. Depois de retirado, o sacerdote lhe informava as regras de conduta a serem seguidas e o colocava fora da comunidade; nesse momento, ele perdia sua “antiga identidade” e recebia uma nova – a de “leproso” (MATTOS, 2002, p. 17).

Considero oportuno resgatar aqui um trecho da cena apresentada por Mattos (*idem*, p. 23) onde um jovem de quinze anos narra o momento em que é retirado do convívio familiar para tratar-se em um hospital-colônia de Santa Catarina no Brasil já nos idos de 1940 .

Naquela época era o Dr. G. Fez exame, tudo, fez exame. Aí foram embora e depois de muito tempo ainda voltou já com a ambulância para pegar nós. Foram lá colher material, tudo, não é? (...) A ambulância era fechada, tipo de uma melancia: tipo de uma melancia só com uma venezianazinha assim do lado, só. Tudo fechado. Para não sair, decerto (...). Aquela coisa da doença! A doença era um bicho! (...) Tinham avisado:

- *Nós vamos buscar vocês tal dia! (...)*
- *Sim, mas nós vamos levar nossas coisas!*
- *Não, não! Como vocês estão vocês embarcam no carro!*
- *Não! Mas tem que levar roupa!*
- *Não leve nada daí!*

Aí meu pai ainda pegou o documento da casa e guardou, não é? Guardou no bolso. Foi só o que aproveitou. O resto foi botado fogo na casa. Queimaram, não é? (...). Foi só virar as costas, derramaram gasolina lá, ou querosene, não sei o que foi e botaram fogo. (...) O terreno era dos meus pais, é claro. Mas aí ele vendeu. Aí ficou

¹⁶ Trata-se de sua Dissertação de Mestrado intitulada: Fora do Arraial: lepra e instituições asilares em Santa Catarina (1940 -1950) defendida na Universidade de São Paulo - USP, em 2002.

aborrecido, não é, da vida, porque mataram uma casa boa, uma casa de material de coisa, não é? Queimaram (...). Foi tudo. Ficou galinha, ficou... Dentro da casa ficou farinha, ficou feijão, ficou aquelas coisas que... De lavrador. Que nós éramos lavradores, não é? Do ano todo. Tinha um caixão cheio de feijão, noutro caixão cheio de farinha. Aquilo ficou tudo, aquilo queimou tudo, tudo, tudo, as coisarada ficou tudo. Roupa, roupa (...), guarda-roupa queimaram tudo. Só ficou as quatro paredes. As paredes ficaram em pé. O resto foi tudo queimado

O trecho da entrevista destacada a ação descrita reconstitui em plena década de 1940, práticas comuns às da Idade Média. Isto revela certa descontinuidade histórica sobre os modos de tratar o Hanseniano, rompendo com uma pretensa visão evolutiva de progresso crescente no tratamento dado a este que culminaria com a extinção das políticas e práticas de isolamento compulsório após a segunda metade do século XX.

Ainda hoje o Hanseniano sofre os efeitos de um saber-poder que o desclassificou, o nomeou como anormalidade e o separou do convívio dos ditos normais. Hoje, em pleno século XXI pessoas acometidas e/ou sequeladas pela hanseníase são vistas como imperfeições e marcadas pelo estigma e preconceito da sociedade. O estigma e o preconceito insistem em ser uma presença viva na vida destes indivíduos.

3.4 O Isolamento Compulsório do “Outro” Hanseniano.

Durante a idade média surgem as primeiras medidas de isolamento devido à alta prevalência de Hanseníase na Europa e Oriente Médio. O concílio realizado em Lyon em 583 (já citado neste capítulo) estabeleceu regras da Igreja Católica para profilaxia da doença – isolar o doente da população sadia.

Foucault (2004, p. 3) nos dá uma visão do tratamento dado ao leproso durante a Idade Média. Neste período a segregação dos enfermos de lepra seguia as orientações do Livro de Levítico, no qual são dadas orientações sobre a manifestação da doença, as leis específicas para o seu combate, o tratamento que deveria ser dado aos doentes e, principalmente, são encontradas referências de seu caráter depreciativo.

Ao final da Idade Média, a lepra desaparece do mundo ocidental. Às margens da comunidade, às portas das cidades, abrem-se como grandes praias que esse mal deixou de assombrar, mas que também deixou estéreis e inabitáveis durante longo tempo. Durante séculos, essas extensões pertencerão ao

desumano. Do século XIV ao XVII, vão esperar e solicitar, através de estranhas encantações, uma nova encarnação do mal, um outro esgar do medo, mágicas renovadas de purificação e exclusão (FOUCAULT, 2004, p.3).

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou grupo de indivíduos) e o “outro”. Era, de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso e fora dos muros da cidade e dos limites da comunidade.

O século XII é marcado pela criação das primeiras Ordens Religiosas dedicadas a prestar os cuidados aos doentes de Hanseníase. Essas Ordens foram responsáveis pela criação de centenas de asilos para abrigar os acometidos pela “doença”. Estima-se que na Europa, no século XIII, existiram cerca de 19.000 leprosários naquele continente. Lá o declínio da Hanseníase se dá partir do século XVII pela desativação gradual dos asilos ao longo do século XVIII e a primeira metade do XIX. Por volta de 1870 a Hanseníase já havia praticamente desaparecido em quase todos os países da Europa (MATTOS, 2002). Acredita-se que as causas do declínio foram as melhorias das condições sócio econômicas experimentadas pelos povos europeus ao longo das Idades Moderna e Contemporânea.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a Hanseníase tendia ao desaparecimento na Europa mantinha-se focos endêmicos na Ásia e África e introduzia-se a doença no “Novo Mundo” a partir das conquistas espanholas e portuguesas e da importação de escravos africanos. Durante a colonização a América Latina tornou-se gradativamente uma nova área endêmica mundial da hanseníase (GALVÃO, 2008, p. 34).

No Brasil, os primeiros casos de Hanseníase foram notificados no ano de 1600 na cidade do Rio de Janeiro onde anos mais tarde seria criado o primeiro “Lazareto” – local para abrigar os doentes de “Lázaro”, “Lazarentos” ou “Leprosos”, como eram denominados os Hansenianos à época. Outros focos da doença foram identificados na época principalmente na Bahia e no Pará o que levou as autoridades a solicitarem providências a Portugal sem serem atendidas. As primeiras iniciativas do governo colonial só foram tomadas dois séculos depois com a regulamentação do combate à doença por ordem de D. João V. Entretanto as ações se limitaram à construção de leprosários e à assistência precária aos doentes (GALVÃO, 2008, p. 38).

De acordo com Galvão (2008,, p. 39)

A questão da saúde no Brasil e de suas condições não nasce dos médicos, mas da consciência da doença como um problema social que parte ainda de fora do poder constituído da medicina; cabe ao governo tomar as providencias. Embora isso não signifique uma exterioridade da medicina em relação á política, ou uma existência de um saber médico desvinculado de qualquer relação de poder, a medicina não parece ser vista como um poder especializado que deve assumir a responsabilidade dos indivíduos e da população, atuando sobre as condições naturais e sociais da cidade. O século XIX assinala para o Brasil um processo de transformação política e econômica que atinge igualmente o âmbito da medicina, inaugurando duas de suas características: a penetração na sociedade, que incorpora o meio urbano como alvo da reflexão e da prática médica e a situação de apoio científico indispensável ao exercício de poder do Estado.

Ao tratar da grande internação no século XVII Foucault nos remete a compreensão não apenas dos modos como a loucura fora aprisionada mas dá margem para que a experiência “dos muros de internamento” possa se estender para uma analítica da segregação de outros indivíduos “perigosos”.

É evidente que o internamento, em suas formas primitivas, funcionou como um mecanismo social, e que esse mecanismo atuou sobre uma área bem ampla, dado que se estendeu dos regulamentos mercantis elementares ao grande sonho burguês de uma cidade onde imperaria a síntese autoritária da natureza e da virtude. Daí supor que o sentido do internamento se esgota numa obscura finalidade social que permite ao grupo eliminar os elementos que lhe são heterogêneos ou nocivos, há apenas um passo. O internamento seria assim a internação espontânea dos “a-sociais” (FOUCAULT, 2004, p. 79).

O isolamento como terapia vai instituindo-se sob uma legitimidade técnico-científica que vai além da legitimidade tradicional da herança das práticas de isolamento da Idade Média vistas após a queda da Bastilha e do triunfo dos ideais da Revolução Francesa como manifestação do derrotado despotismo que inclusive afetou a própria concepção dos hospitais.

Nesse sentido, a prática de isolamento de Hansenianos nos séculos que se seguem à Revolução Francesa soará como revalorização do espaço fechado, como certo “retorno das Bastilhas”. Produzirá uma racionalização dos espaços de asilamento em nome de um saber médico, de um saber científico e de uma racionalidade que, anunciada pelos cientistas, aparece como inquestionável (FOUCAULT, 2004).

No Brasil, desde o século XVII foram construídos abrigos e hospitais para leprosos nas cidades que concentravam maior número de doentes. Após a descoberta do bacilo e a implementação das políticas estatais para conter a endemia em diversos países, foi incentivada a construção de leprosários em vários estados. Com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública, as medidas de 'combate à endemias' ficaram a cargo da Inspeção de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas (CLARO, 1995, p. 13).

A descoberta citada no texto de Claro, refere-se ao *Mycobacterium leprae*, realizada por Hansen, na Noruega em 1868. No século XVIII, surgiram as primeiras indicações de isolamento de leprosos no Brasil como medida de contenção da epidemia. O isolamento dos doentes já era praticado muito antes dessa descoberta, porém, com o respaldo científico tornou-se a principal medida para o controle da doença nos países por ela atingidos.

A Primeira Conferência Internacional de Lepra realizada em Berlim em 1897, propôs o isolamento compulsório como o melhor meio de impedir a propagação da doença e recomendou a notificação obrigatória e a vigilância dos casos suspeitos (CLARO, op.cit, p. 15). Estas recomendações foram mantidas em outras conferências afastando o doente de seu trabalho e até mesmo de seus filhos.

As duas primeiras décadas do século XX constituem uma fase intermediária na história da Hanseníase no Brasil com o reconhecimento do problema pelas autoridades sanitárias. Nesta ocasião autoridades sanitárias como Emílio Ribas, Oswaldo Cruz e Alfredo da Matta denunciaram o descaso do combate à endemia e tomaram medidas isoladas em suas áreas de atuação. Nessa época vários Estados já haviam oficializado o isolamento compulsório como medida de enfrentamento da Hanseníase.

Em 1920 com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública foi instituída a Inspeção de Profilaxia da lepra e doenças venéreas. Neste contexto as ações de controle priorizavam a construção de "Leprosários" em todos os estados endêmicos, o censo e o tratamento com "óleo de chaulmoogra" (CLARO, 1995, p. 17).

No caso do Estado do Pará desde 1898 o Governo de Paes de Carvalho promovera a remodelação dos serviços de saúde do Estado para adequar-se as demandas e exigências da então nascida Primeira República. Isso incluía agregar aos serviços já existentes os serviços

de “Bromatologia”¹⁷, o laboratório da farmácia, a política higiênica e sanitária dos animais e “lazarentos”. Foi neste contexto que o “novo hospital” da Santa Casa foi inaugurado, provisoriamente em Agosto de 1900.

As reformas nos serviços de saúde executadas por Paes de Carvalho (1898 – 1900) tiveram continuidade no governo seguinte, de Augusto Montenegro. Neste governo houve a unificação de todos os serviços médicos no Estado. Foi estabelecido o serviço clínico para todos os institutos de Belém, incluindo a penitenciária e o regimento militar, bem como criado um serviço para exames médico-legais e outro para verificação de óbitos. O número de inspetores sanitários foi aumentado para 17. No palácio do governo foram instaladas diversas seções de higiene, um grande laboratório químico e bacteriológico, foi adquirido material apropriado para expurgo das casas e tornou-se obrigatória a remoção dos doentes acometidos de doenças infectocontagiosas (CARVALHO, 1922).

O governo de Augusto Montenegro estabeleceu uma estação sanitária na ilha de Tatuoca, em frente à Belém, com desinfectórios para o expurgo das embarcações, hospedaria, armazém para as mercadorias suscetíveis de transmitirem a doença e uma farmácia. Também criou a Comissão do Saneamento de Belém e equipou o serviço sanitário marítimo, tornando o Pará o Estado mais bem aparelhado do norte do País para o combate à peste bubônica. Ao primeiro caso notificado e confirmado procedia-se à vacinação da população, à desinfecção das casas onde havia doentes e sua remoção para o Hospital São Sebastião (CARVALHO, 1922).

Àquela época as condições sanitárias no Brasil nas primeiras décadas do século XX eram bastante precárias. A Primeira República veria surgir um movimento de reforma da saúde pública, de vital importância para a construção de uma ideologia de nacionalidade e para a formação do Estado brasileiro. Tal momento histórico traria grandes repercussões socioeconômicas, particularmente para a Região Amazônica, que ainda ocupava um lugar de destaque na economia brasileira por conta da borracha, e que continuava atraindo investimentos estrangeiros, (HOCHMAN, 1998, p.85).

¹⁷ Ciência que estuda os alimentos. Química bromatológica (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2010).

Os anos de 1910 marcaram internacionalmente o final da *belle époque*, simbolizando, também, dissolução da organização econômica do século XIX. Esta fase coincide com o declínio da atividade extrativista da borracha no Pará (HOCHMAN, 1998, p. 88).

Todo o progresso econômico da *belle époque* não se desdobrou para outros setores como o educacional com a expansão de cursos superiores, por exemplo, sendo os únicos do período a Faculdade Livre de Direito (1902) e a Escola de Farmácia (1903), ambos funcionando precariamente. Também não resultou no cuidado com a assistência de qualidade aos hansenianos, pois o “Hospício do Tucunduba”¹⁸, único na época que isolava os “lazarentos” encontrava-se em precárias condições, conforme consta nos vários Relatórios da Santa Casa de Misericórdia do Pará referentes a este período.

As primeiras instituições de atendimento a Hansenianos que datam do século XVII, como ações isoladas. Como política oficial a prática de isolamento hospitalar para os “doentes” de Hanseníase no Brasil foi prevista no Regulamento Sanitário de 1923, instituído pelo Decreto 16.300, de 31 de dezembro de 1923. Entretanto, fora somente através da Lei nº 610 de 13 de janeiro de 1949, que tal ação passou a ser cumprida com mais rigor devido à compulsoriedade implementada.

No discurso de Leprologistas a ação do Estado de isolar visava prestar assistência aos doentes, porém os possíveis danos causados foram minimizados ou não considerados ocasionando problemas sociais e estigmas para muitos Hansenianos que tiveram suas vidas cerceadas e famílias desfeitas. Souza Araújo¹⁹, Leprologista que atuou no Pará no início do século XX e que idealizou e fundou a colônia para Hansenianos denominada “Lazaropolis do Prata”, na defesa do isolamento do Hanseniano assim argumentou: “No dia em que a ‘Lazaropolis do Prata’ tiver 2.000 doentes isolados, poder-se-á garantir a extinção da lepra no Pará como endemia numa única geração” (SOUZA ARAÚJO, 1924, p. 58). Como bem sabemos a “previsão otimista” não se efetivou, pois ainda hoje a Hanseníase circula como “doença endêmica” no discurso médico e nas políticas públicas de saúde.

¹⁸ Denominação dada á época para o Local que abrigava Hansenianos.

¹⁹ Nasceu no Estado do Paraná em 1886 e morreu no Rio de Janeiro em 1962. Formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1912 ingressou no Instituto Oswaldo Cruz. Foi designado perito da Organização Mundial de Saúde – OMS e foi vice-presidente da International Leprosy Association. Publicou mais de duzentos trabalhos originais com destaque para a temática da história da lepra. Dirigiu no Pará o “Hospício dos Lázaros do Tucunduba” no início dos anos de 1920, sendo em 1922 designado para coordenar os trabalhos de criação de uma nova colônia de hansenianos – A “Lazaropolis do Prata”, fundada em 1923.

Com o isolamento compulsório a notificação da lepra era obrigatória às pessoas da família do doente, bem como a todas as autoridades do Estado na esfera de suas atribuições. Desse modo, gerentes de hotéis ou de qualquer habitação coletiva eram obrigados a comunicar a existência de doentes suspeitos ao serviço sanitário. Era considerado obrigatório o isolamento de todos os hansenianos do Estado do Pará nos leprosários e nas instituições destinadas para asilar os filhos de Hansenianos, já que naquela época esse era o único meio apontado para evitar a propagação e extinguir a moléstia.

Os hansenianos isolados compulsoriamente foram submetidos a medidas disciplinares que incluíam inclusive multas previstas no Regulamento Sanitário Federal, bem como prisões e abertura de processos judiciais para aqueles que infringissem as normas estabelecidas. Tais sanções também se estendiam à pessoas não internas da colônia.

Art.52º

- a) Qualquer pessoa que entrar clandestinamente no leprosário será multada em 100\$000 e o dobro na reincidência (art. n º 1.666 do Regulamento Sanitário);
- b) Qualquer pessoa que auxiliar na fuga de um leproso será multada em 500\$000 como versa no art 1.666 do regulamento Sanitário e será presa e entregue às autoridades policiaes para ser processada judicialmente. Se o infrator for funcionário do estabelecimento, além dessas penas, será demitido a bem do serviço público. (REGIMENTO INTERNO COLONIA DO PRATA (1923), apud ARAÚJO, 1924, p. 184-185).

No Estado do Pará o atendimento a pessoas acometidas pela hanseníase ancorou-se em práticas e políticas que justificavam o isolamento respaldadas pelo saber médico. Em um documento: “Relatório da Reunião da Sociedade Médico-Cirúrgica do Pará”, encontramos evidências de que a demanda médica pelo isolamento compulsório circulara desde a década de 1910.

[...] em sessão extraordinária em agosto de 1917 a Sociedade Médico-Cirúrgica do Pará, Fundada em 12 de julho de 1914, discutiu com Lauro Sodré, governador do Estado, a questão da lepra. Na reunião foram apresentadas as seguintes sugestões: organização estatística de todos os leprosários do Estado; construção de hospital-colônia em uma ilha ou no continente; isolamento familiar, com vigilância médica, de doentes que preenchessem as leis de higiene; impedir, tanto quanto possível, a entrada de novos casos no Estado, tanto do estrangeiro quanto dos demais pontos do país; proteção à família do paciente sem condições de sustentar-se. Na mesma reunião foi proposta, como medida profilática geral, a telagem dos hospitais (RELATORIO SANTA CASA PARÁ, 1911, p. 14)

É neste contexto que serão criados: O “Hospital de Lázaros do Tucunduba”, de acordo com Ramos (2002)²⁰, fundado em 07 de março de 1815; a “Colônia Agrícola do Prata” (1923) que, de acordo com Araújo (1924)²¹ foi um feito que significou a criação do primeiro “Leprosário Agrícola do Brasil” – a “A Lazarópolis do Prata”; e a “Lazaropolis de Marituba” (1942) cujas obras de implantação iniciaram desde 1937 e fora criada para acolher inicialmente os hansenianos da capital e os remanescentes da colônia do Tucunduba, que fora extinta em 1938.

Segundo dados de Relatórios da Santa Casa do Pará, desde o final dos anos de 1800 o número de Hansenianos só fazia crescer. A esse respeito, o Relatório da Santa Casa (1909, p.17) é enfático ao descrever que:

O número de existentes, vae em escala ascendente de anno a anno, convindo notar que os que se recolhem ao hospício são unicamente os infelizes que, baldos inteiramente de recursos, não tendo mais onde abrigar-se, porque a todos horroriza seu triste estado, vão por si buscar o hospício ou, pelas mesmas razões, são para ahi remetidos pela polícia.

A Santa Casa a partir de 1926 passa a cunhar moeda específica para circular nas colônias “Hospício dos Lázaros” do Tucunduba e na “Lazaropolis do Prata”. Entretanto, conforme documentos analisados a colônia do Prata já havia criado desde 1925 um dinheiro específico em papel destinado à circulação interna. A meu ver, tal ação evidenciou a preocupação em proteger e preservar a saúde dos ditos normais, que se encontravam fora dessas instituições e em controlar a população dos internos. De acordo com o que consta no Relatório do Conselho daquela Casa, (1926, p. 14)

Com o fim de evitar a circulação no Tucunduba de dinheiro em moeda, que com sua sahida vehiculava o mal para fora, resolveu o Conselho mandar cunhar fichas especiaes para o movimento interno da permuta. Para as compras aqui fora, a administração trocará essas fichas por moeda corrente.

²⁰ Segundo este autor o “Hospital de Lázaros” do Tucunduba, construído no Bairro do Guamá em Belém, asilou no início de suas atividades não apenas hansenianos, mas, também, alienados mentais, doentes com varíola e febre amarela, mendigos e escravos. Em decorrência do avanço populacional no fora desativado em 1938.

²¹ Para Souza Araújo (op.cit) a “Lazaropolis do Prata” estava situada em terras do município de Igarapé-Açú no local onde funcionou a “colônia de Desvalidos e Órfãos do Prata. Ela fora construída para somar esforços no sentido de abrigar os “lázaros” que vinham especialmente do interior do Estado sempre em grande e crescente número.

Neste período somente o “Hospício do Tucunduba” estava sob a tutela administrativa da Santa Casa mesmo que sua influência também chegasse às demais colônias. Os anos que antecedem o fechamento desta instituição são marcados por críticas e denúncias das péssimas condições dos prédios, inclusive higiênicas, e pela cobrança de maior participação do poder estatal na resolução de tais problemas.

Mesmo havendo todo um discurso do poder estatal o qual manifestava preocupação com a Saúde Pública e com a própria necessidade de tomar medidas para reformá-la, as ações destinadas aos Hansenianos do Tucunduba eram descritas nos relatórios como marcadas por um certo descaso por parte deste poder. Em mensagem do governador Augusto Montenegro enviada à Assembléia Legislativa do Estado em 1902 assim se descreve a “preocupação” com o atendimento aos hansenianos:

Precisamos também voltar nossas vistas para o hospício dos elephantiacos, que em bem da saúde pública, não pode continuar nas condições actuaes: urge remove-lo do logar em que se acha, para outro mais apropriado, pensando eu que deve ser dividido em dois, um para cada sexo, afim de impedir o mais possível a proliferação d’esses infelizes, portadores de uma moléstia tão nociva e fatal à sociedade.

Nos Relatórios de 1910 (p.14-16), e outros das décadas de 20 e 30, o conselho administrativo é enfático ao descrever a situação em que se encontravam os indivíduos que ali habitavam.

A bem dos créditos desta cidade, da nossa civilização e, sobretudo, da saúde pública, como ainda em prol dos infelizes que alli existem mal acomodados em anti-higienicas barracas de palhas por elles próprios construídas, é indispensável e urgente que se dê uma outra feição a esse estabelecimento, que o torne digno e capaz do fim para que foi instituído [...] essa tão cruel enfermidade vae de dia para dia tomando sérias proporções em nosso meio social [...] Cento e tantos infelizes ahi vegetam até hoje ainda lá duram como se não fossem irmãos nossos! Promiscuidade de homens e mulheres a até pequeninos seres, sem risos e sem alegrias, abandonados; sim quase completamente abandonados! Arraial dos horrores, formado de pequenas choupanas, com um casarão velho ao centro, ao qual deram em 1815, o título de Hospício de Lázaros [...] a Santa Casa de Misericórdia que está encarregada da direcção d’este próprio do Estado, em seus relatórios anuaes tem feito instantes reclamações, nada tendo até hoje conseguido para melhoramento d’esse asylo [...] as cousas permanecem no mesmo pé, em quanto a morphéa alastra-se espantosamente em nosso Estado.

Este contexto de agravamento das condições de infra-estrutura do asilo do Tucunduba, bem como do considerável avanço da hanseníase nos anos de 1924 e 1925 marca a emergência da colônia do Prata fundada em 1923. O relatório do Conselho da Santa Casa de 1926 (p. 42) ilustra tal situação de expansão da doença.

a média de permanência de doentes no Tucunduba foi 2.883 e 3.102. Esses algarismos nos dão a média diária de 240 doentes em 1924 e 258 em 1925”. De acordo ainda com o relatório “No Tucunduba os aylados estão abrigados em 54 barracas, 2 pavilhões (Antonio Praxedes e Senador Antonio Lemos) para homens; 1 pavilhão (Enéas Martins) para menores e 1 pavilhão (Cypriano Santos) para mulheres.

Conforme já mencionado, no Brasil apesar da prática isolacionista já definida pelo Regulamento Sanitário de 1923 como uma política a ser adotada contra a doença, foi somente no segundo período (1930-1941) mais especificamente a partir de 1935, que o Governo Federal pôs em prática com mais rigor a política de isolamento compulsório.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, após a Revolução de 1930 – no governo de Getúlio Vargas, tornou-se viável a adoção de um modelo de controle da doença a nível nacional chamado “Modelo Tripé”. Esta significou uma prática amparada na existência de três itens fundamentais e que se complementavam: o leprosário, o dispensário e o preventório. Cada um destes tinha seu papel e agia diretamente sobre o que se acreditava estar amparada a cadeia epidemiológica da doença: o infectado (no leprosário), o comunicante (no dispensário) e os filhos dos infectados (no preventório). Tal proposição estava ancorada no saber médico da época.

No âmbito das discussões dos saberes médicos desde 1927, em uma reunião ordinária do Conselho da Santa Casa do Pará descrito no relatório apresentado em 1928 (p.11), os médicos daquela casa por influência dos saberes oriundos das viagens feitas a outros países - como a realizada pelo Dr. Orlando Lima -, já se manifestavam favoráveis que se fizesse o atendimento aos doentes não apenas nos hospitais seguindo o modelo de organização inglesa. Assim menciona o documento:

Fala do Sr. Eduardo Rabello: [...] “o Dr. Orlando Lima lembra que se faça o tratamento dos doentes nos hospitaes, nas próprias casas e nos dispensários. Estou perfeitamente de accôrdo com essa idea. Esse tratamento pode ser feito assim conjugado com outras medidas de defeza que, naturalmente, podem e

devem ser feitas com relação aos comunicantes. Se fizermos um tratamento systemático, nestas condições, naturalmente colheremos bons resultados.

Em outro texto a fala do Dr. Eduardo Rabello é contrária ao estabelecimento de dispensários como possibilidade de que num futuro próximo os Leprosários não fossem mais necessários e é reveladora de que a importação de modelos de outros países era no mínimo perigosa e ineficaz se não levasse em consideração a realidade brasileira. Segundo o que falou o referido médico:

Com a criação de dispensários em todos os focos de lepra do paiz, e a generalização do tratamento pelo ALEÒL, pensa o Dr. Orlando Lima que poderemos fechar os nossos leprosários daqui a 10 annos. Acho isso impossível, porque como Paiz de lepra endêmica e activa, a maioria de nossos casos são avançados, desfavoráveis à cura. E, além disso, como fechar leprosários que ainda não foram abertos? A prophylaxia da lepra entre nós está por iniciar-se (RELATÓRIO SANTA CASA, 1928, p.14).

Para além das possíveis disputas no campo do saber-poder médico sobre a instalação ou eficiência de dispensários para tratamento de Hansenianos, é possível dizer que as instituições de isolamento compulsório assumiram um papel de primeira ordem nas ações de atendimento e controle da doença porque sua gênese estava validada pelo saber médico especializado que legitimara com seus pareceres e escritos teóricos o novo espaço terapêutico para aqueles sujeitos.

Estas instituições passam a ser espaço prescrito por especialistas autorizados por um saber científico que sustenta e dá legitimidade ao discurso das novas “Instituições Totais” – as colônias para hansenianos, apontadas como capazes de produzir a cura, a normalização e o controle dos indivíduos que punham em risco a ordem social e a saúde dos ditos sãos.

Desse modo, boa parte das medidas que previam melhoria das instalações para os hansenianos nas referidas colônias do Pará, também serviram, sob a justificativa de um tratamento mais humano, para prevenir e controlar as fugas dos “doentes” e, desse modo, promover a segurança dos ditos normais [fora das colônias] configurando-se como práticas de controle social. Um trecho do relatório da Santa Casa, de 1925 (p.44), é revelador desta compreensão ao solicitar e justificar a necessidade de canalização pública da água para a então colônia do Tucunduba

[...] facilitariam a canalização publica da água, que atravessaria sómente terrenos do asylo e concorreriam para que fossem melhoradas as barracas, aumentadas as enfermarias e abertas as ruas para passeio e distracção dos asylados. Isto feito, elles não usariam mais de sahida clandestina para vir à cidade, pois lá teriam a liberdade de movimento, numa área ampla, especialmente preparada para lhes tornar agradável a estadia.

Ainda na década de 1930 o controle da doença no Pará, tomou novo rumo com a elaboração de um Plano de ação mais abrangente com a extensão da assistência aos familiares dos pacientes e com a criação de ligas de caridade. Entretanto, a Santa Casa do Pará desde 17 de junho de 1928 já instituía o Serviço de Assistência Médica Domiciliar ao Lázaro, denominado “Assistência Souza Araújo”, o qual fora extinto em 16 de julho de 1931, conforme especificado no documento abaixo:

Por escassez de recurso fomos obrigados a extinguir em 16 de Julho o serviço de assistência domiciliar ao lázaro, que desde 17 de Junho de 1928 vinha a Santa Casa realizando por intermédio desta seção (RELATORIO SANTA CASA, 1931, p.15).

A falta de recursos para manutenção de serviços destinados aos Hansenianos marca a história do surgimento da oferta deste serviço no Pará. O “Hospício dos Lázaros do Tucunduba” e o “Asilo Santa Terezinha”, por exemplo, foram durante muito tempo mantidos com recursos da Santa Casa fato este sempre registrado nos seus Relatórios por conta da alegada escassez de recursos para esse fim, o que levou aquela Associação a solicitar que o governo do Estado passasse a ser o responsável pelo custeio de tais assistências conforme expresso no relatório de 1932 (p. 11):

A situação de aperturas com que vinha lutando a Santa Casa, levou a sua directoria a appelar mais uma vez para a generosidade do Governo do Estado, no sentido de tomar elle conta do custeio dos Lázaros do Tucunduba e do Asylo Santa Terezinha. Achando justas as razões expostas e verificando que os escassos recursos da Associação não podiam manter estes dois estabelecimentos, o Exmo. Sr. Major Magalhães Barata, digno Interventor Federal neste Estado, determinou as necessárias providencias no sentido da Directoria Geral da Educação e Saúde Pública tomar conta da administração e custeio daquelles dois estabelecimentos a começar do mês de Setembro inclusive.

Segundo o que escreveu Ramos (2002) o abrigo do Tucunduba foi extinto em 1938, período em já estava em funcionamento desde 1923 a colônia do Prata, em Igarapé-Açu e em construção a futura colônia de Marituba.

A idéia de fundação da colônia do Prata foi concebida pelo então chefe do Serviço de Saneamento Rural do Pará, o Dr. Heraclides César de Souza Araújo que em Julho de 1921 havia assumido a direção do asilo do Tucunduba, três dias depois de haver sido instalado no Pará o serviço de Profilaxia da Lepra. Segundo o próprio Souza Araújo (1924) sobre os condicionantes que, nessa época, o levaram a idealizar a construção do novo asilo

[...] chegavam-me informações de que no interior do Estado havia grandes focos de Lepra, principalmente nos municípios de Cametá, Bragança, Soure, no Mosqueiro, etc. Comecei logo a me interessar pela fundação do leprosário oficial. O censo dos leprosos foi aumentando sempre: no final do 1º ano de trabalho o numero de fichas atingia a respeitável cifra de 1.359, que subiu a 2.052, no fim de 1923, cifra esta que não representa senão dous terços do número total dos casos de lepra existentes em todo o Estado, segundo o meu cálculo optimista.[...] No accôrdo firmado em 30 de Dezembro de 1920, entre o Estado do Pará e a União, para a criação do Serviço de Prophylaxia Rural aqui, ficaram determinadas as obrigações de cada parte contratante, no concernente à prophylaxia da lepra: o Estado contribuiria com 200:000\$000 e a União fundaria e custearia o leprosário oficial. As autoridades Sanitárias superiores da República foram, logo após os meus primeiros mezes de actividade, informadas por mim da necessidade urgente que havia na instalação de uma grande colônia de leprosos neste Estado, fosse onde fosse, numa ilha ou no continente, comtanto que tivesse grande área de terreno cultivável, facilidade de comunicações e não ficasse muito afastada da capital (Prefácio, 1924).

Em 1922 o então governador do Estado o Dr. Souza Castro em visita à ilha de Caratateua lá pretendia instalar a Colônia, entretanto isto não agradou o Dr. Souza Araújo que o acompanhava naquela visita. Assim, de acordo com o que escreveu Souza Araújo (1924, p.10),

Numa conferencia em palácio, sobre assumptos de Saúde Pública, o desembargador Julio Costa, chefe de Polícia, me lembrou a conveniência de se adaptar o Instituto do Prata para o leprosário, idéa que mereceu francos aplausos do Dr. Souza Castro. [...] Na ocasião funcionava no Instituto do Prata a Colônia Correccional, subordinada à chefatura de Polícia e sob a direcção do capitão reformado José Euclides de Mendonça Beltrão, a quem levei apresentação do desembargador Julio Costa, com instrucções para nos ser mostrada toda a propriedade.

Desse modo, inicia-se o processo de negociação para a implantação da colônia do Prata que mesmo enfrentando protestos da sociedade local contra sua implantação foi instalada na área hoje situada no município de Igarapé-Açú. Nas palavras do próprio Souza Araújo (*idem*, p. 12) “a colônia do Prata é a primeira colônia agrícola de leprosos fundada no Brasil e será futuramente um grande município neutro”.

Se por um lado a implantação de colônias de isolamento para hansenianos era prática defendida pela maioria dos médicos, políticos, jornalistas e cidadãos da época, por outro lado, no caso específico da colônia do Prata a implementação foi alvo de manifestações contrárias tanto por parte de moradores (os colonos da localidade onde seria construída a mesma) quanto por políticos, religiosos e principalmente jornalistas da época. O jornal “A Província do Pará”, na época faz várias reportagens de manifestações contrárias a fundação da colônia.

Há que se destacar, todavia que as manifestações eram muito mais contrárias ao local de instalação do que à necessidade de fundar colônias para isolar hansenianos no Pará. Um telegrama (julgado improcedente pelo governo) enviado em 1922 à esposa do presidente da República por senhoras contrárias à criação da colônia de “Leprosos” no município de Igarapé Açu, e que chegou ao Departamento Nacional de Saúde Pública, assim mencionava:

[...] consternados nossa família dolorosa noticia leprosário colônia Prata, em nome milhares colonos aqui residentes imploramos augusta valiosa intervenção V. Excia. Evitar tamanha desgraça que nos obriga abandonar nossas colônias haveres. Muitas ilhas temos onde podeis estabelecer leprosário. Confiantes generoso coração V. Excia., esperamos vosso nobre esposo últimos dias seu glorioso Governo nos protegerá e livrará semelhante vexame. Respeitosas saudações, Júlia Lousada, Isabel Castro, Maria Freire, Olympia Cavalcante, Bernardina Alexandre, Maria Souza Maia Uchoa. (SOUZA ARAÚJO, 1924, p. 26).

Sobre esta mesma questão os então Deputados Alfredo Chaves e Augusto Meira, em sessão de 17 de Outubro de 1922 da Assembléia Legislativa do Pará também se manifestaram contrários a implantação do leprosário naquele município, pelo motivo de que sua criação viria a ocupar as terras e o espaço do então Instituto do Prata – administrado pelos padres capuchinhos e que abrigava uma escola para a órfãos e o local onde funcionara a Colônia Correccional (SOUZA ARAÚJO, 1924).

A escolha dos locais para implantação de colônias ou asilos para hansenianos sempre esteve marcada pela intencionalidade de proteger a “sociedade sã” daqueles sujeitos nomeados e estigmatizados como “anormalidade” e que tanto causava horror e incomodavam a sociedade de um modo geral. Por isso, os “Leprosários” eram construídos em locais distantes dos centros urbanos, como o ilustrado pela figura abaixo que demonstra a

preocupação das autoridades em construir a “colônia de leprosos de Marituba” em local afastado da cidade de Belém.



Figura 02: Leprosário de Marituba, por ocasião de sua fundação em 1942.

Fonte: INAUGURAÇÃO...Jornal “O Estado do Pará, 01\01\1942

Assim como a loucura no século XVII vai aparecer, especialmente na Europa, enquanto um problema de Saúde Pública, dois séculos depois a Hanseníase (“Lepra”) a sucede em seu espaço de asilamento herdando também todos os preconceitos, medos e exclusão.

Em uma referencia a esta problemática, Foucault (2004) reporta-se à Nau dos Loucos²² um estranho barco que transportava uma carga insana de uma cidade para outra. Podemos entender como um primeiro momento de exclusão da loucura e fechamento das portas das cidades. As cidades os expulsavam de seus muros, tornando-os sujeitos errantes.

Em uma pertinente analogia também o isolamento de hansenianos seguirá esta direção, não mais através de naus que levariam os “leprosos” para um destino incerto, mas para os asilarem em locais o mais distante possível dos ditos sãos, como forma de proteger a sociedade dos perigos dos nomeados “doentes”.

No caso da escolha do local para implantação da colônia do Prata não foi muito diferentes, aqui a “Nau” além dos barcos, também, era o trem que transportava para lá

²² Foucault se refere aqui às composições do Séc. XV que descreviam grandes embarcações inspiradas em temas míticos de argonautas, que navegavam em suas Naus para uma grande viagem simbólica em busca de seu destino e sua verdade.

“infames” vindos de vários lugares do Estado – “os Lázaros”. Seu idealizador assim narrou os critérios e motivações que o levaram a escolha do local para instalar a referida colônia:

Porque escolhemos a colônia do Prata para o isolamento dos leprosos?

1º Porque *dista 21 kilometros* de uma das principais villas marginaes da Estrada de Ferro de Bragança que é Igarapé-Assú, e está ligada à capital por via férrea.

2 ° Porque além de situada em região sinão salubre ao menos facilmente saneável e em zona de fácil abastecimento de gêneros alimentícios.

3 ° Porque foi um estabelecimento agrícola modelo que possui vários pavilhões muito bem construídos e tem bastante terreno apropriado para a cultura.

4 ° Porque está situado entre os rios Prata, Maracanã e Jejú. *A três leguas de distancia passa o rio Guamá [...]* A sua topographia e situação permitem, portanto, a instalação de uma *colônia agrícola* que poderá ser *completamente isolada dos demais povoados vizinhos*. A própria *séde da administração* do futuro estabelecimento ficará á esquerda do rio Prata, *fora da zona dos enfermos*.

5 ° Porque pertence ao Governo do Estado que a vende à União pela módica quantia de 300:000\$000, quando lhe custou e ainda vale duas vezes mais;

6º Sobretudo porque está em condições de receber imediatamente 400 leprosos. Sou de parecer que os pavilhões existentes sejam utilizados para o isolamento de 400 creanças leprosas [...] 56 % dos leprosos do Pará são de menor idade!! (SOUZA ARAÚJO, 1924, P. 27)



Figura 03: Instituto do Prata e Igreja S. Antonio, incorporadas pela “Lazaropolis do Prata”
Foto: Araújo, 1924.

É neste contexto que em 24 de Junho de 1923 foi fundada a “Lazaropolis do Prata”, conforme consta em sua “ata de fundação” (SOUZA ARAÚJO, 1924). Contudo, mesmo com a implantação da colônia do Prata apontada como a melhor alternativa para o tratamento de

Lázaros, em 1942 o Serviço Nacional de Lepra – criado em 1941 - realizou um censo da doença em inúmeros municípios do Amazonas, Pará, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás e constatou que naquela época a Região Norte apresentava a maior prevalência do País o que, de certo modo, se aproxima da realidade atual apresentada pelos dados na sessão inicial deste capítulo.

Com a fundação da colônia do Prata o problema da Hanseníase como endemia no Pará não foi resolvido como esperava o saber médico e as práticas de isolamento a partir dela implementadas. Pelo contrário, vivia-se um contexto de crescente aumento do número de casos de Hanseníase no Estado. Diante disso, deu-se início em 1937 ao plano de implantação de mais uma colônia para hansenianos no Pará desta vez na então “Vila de Marituba” que fazia parte do Município de Belém. A colônia de Marituba fora, então, fundada em 15 de janeiro de 1942.

Em matéria publicada no jornal “O Estado do Pará”, em 16 de janeiro de 1942, a chamada: “A inauguração do “Leprosario de Marituba” anunciava e descrevia tal feito:

Com a presença de altas autoridades do Estado, representantes de todas as classes e da imprensa, realizou-se, ontem, pela manhã a entrega oficial ao Governo do Estado do leprosário de Marituba, mandado construir pelo Governo Federal que nele dispensou a soma de quatro mil contos. O novo leprosário foi construído em uma área vastíssima, adiante da Vila de Marituba, com terrenos próprios para a agricultura, tem capacidade para abrigar cerca de 800 doentes dentro das melhores condições de higiene. Tem ótima instalação de águas e esgotos, além de uma usina elétrica. Possui 16 pavilhões “Carville”, com capacidade para 28 doentes cada um; 23 casas germinadas para abrigo de casais doentes e dois pavilhões para crianças. Além disso, possui pavilhões de refeitórios, cozinhas e diversões. Na zona intermediária, ficam as casas dos enfermeiros, irmãs de caridade, médicos e funcionários da administração.[...] Compareceram ao ato as seguintes pessoas: dr. José Malcher, interventor Federal, almirante Brito da Cunha, dr. Deodoro Mendonça, prefeito Abelardo Condurú, tenentes-coronéis Adolfo Pinto e Sebastião Farias, tendo este representado o sr. General comandante da região; dr. João Marques da Costa, diretor regional dos correios e Telégrafos; drs. Amintor Virgolino, Higino Silva, Pedro Borges, Augusto Borborema, Antenor Cavalcante, Filinésio Carvalho, Homero Cunha, diretor da Fazenda; J. Dias Paes; drs. Orlando Costa, José Souza Macedo, Alfredo Bluth, Fiúza de Melo, Paulo Maranhão Filho, dr. Laerte Andrade. Dr. Abelardo Carvalho e outras autoridades.



Figura 04: Colônia para Lázaros de Marituba na ocasião de sua Fundação.
Fonte: Jornal “O Estado do Pará”, 01/01/1942.

Além dos espaços descritos por ocasião de sua inauguração a “Lasaropolis de Marituba” incorporou posteriormente outros à colônia, especialmente em tempos de maior segregação. Em pesquisa realizada por Silva (2009, p.17), a ampliação dos edifícios naquela instituição assim foi descrita:

Ressalte-se que os internos da ex-colônia de Marituba atravessaram momentos históricos diferenciados no local. Houve períodos de maior repressão e alto grau de controle intra-muros dos hansênicos. Pode-se mesmo afirmar que durante os anos de extrema segregação, mais ou menos até sua abertura em 1980, a colônia configurava-se como uma micro-cidade. Ela chegou a possuir prefeito, polícia, cadeia, casas, escola, igreja, comércio e até uma moeda própria cunhada pela Santa Casa de Misericórdia do Pará para ser usada internamente (J.B. Silva, n.c). Havia também um campo de futebol e cemitério (São Domingos), tudo para que o doente não deixasse o lugar, nem mesmo quando estivesse morto.



Figura 05: Pavilhão administrativo na data de Inauguração da colônia de Marituba.
 Fonte: Jornal “O Estado do Pará”, 15/01/1942.

O isolamento dos doentes foi uma iniciativa que não se revelou capaz de controlar a endemia e contribuiu para aumentar o medo e o estigma associados à doença. Deformidades ou ulcerações visíveis e falsos conceitos sobre transmissibilidade e possibilidade de cura marcaram o contexto do isolamento compulsório e ainda determinaram um forte sentimento de rejeição pela sociedade.

Ancorados nas ciências e no saber médico da época o isolamento deve ser pensado dentro de certa racionalidade questionável, na esteira do que pensou Foucault (2009a) como “ciências suspeitas” que pertencem a campos epistemológicos que devem ser problematizados e analisados se realmente queremos que nossa sociedade seja menos violenta, mais igualitária e democrática.

Foi sob a terminologia de “Lepra” como anormalidade que se argumentou em favor de um projeto de criação de asilos com características arquiteturais especiais para este tipo diferente de “infame” visto que se tentava sempre de obedecer aos preceitos científicos da época e às propostas das novas modalidades de assistência.

Em 1995 o Brasil teve a iniciativa pioneira de substituir oficialmente o termo “lepra” por “hanseníase”. “O governo brasileiro proibiu a utilização do termo em documentos oficiais

da administração centralizada e descentralizada da União e dos Estados-Membros” (Lei n 9010, de 29 de março de 1995). A partir de então o termo designativo para a doença passou a ser “Hanseníase” (BRASIL, 2010, p.23).

A mudança de termo, a meu ver, tem funcionado muito mais como certo eufemismo e, desse modo, colaborado para criar e disseminar a idéia de minimização da importância do problema, como se a doença tivesse desaparecido com a mudança de nomenclatura do termo tradicional.

Essa medida, entretanto, não tem se mostrado suficiente para, por si só, eliminar o estigma que historicamente tem sido atrelado àqueles acometidos pela hanseníase. Primeiro, porque esta não foi uma mudança abrangente, pois, o termo “lepra” ainda continua utilizado como sinônimo de Hanseníase e, segundo por que tal medida não foi acompanhada de um esforço educativo no sentido de mudar as atitudes diante da doença.

No Brasil, em 1963, o Decreto Federal 962 levou ao fechamento do Departamento de Profilaxia da Lepra e, em 1967, à extinção do isolamento compulsório apesar de Estados como o Pará não cumprirem tal lei, já que até 1982 mantiveram tal prática. Os doentes readquiriram sua liberdade, porém nem todos saíram dos asilos. O retorno à sociedade que os segregou não lhes pareceu tranquilo e muitos deles também perderam referências externas aos asilos-colônia como suas famílias, trabalho e amigos. Muitos continuaram a viver em situações econômica e socialmente desfavoráveis. “Os leprosários” estavam extintos, mas seus valores e imagens se aderem à personalidade daqueles indivíduos (FOUCAULT, 2004).

No caso do Estado do Pará não houve uma preocupação política com a reintegração e [re] inserção social do ex-Hanseniano após o isolamento compulsório. Em matéria publicada no jornal “O Estado do Pará”, Mendes (1977, p. 09) assim escreveu sobre a vida interior das colônias do Pará no contexto do final de 1970:

É cena comum dentro das colônias o agrupamento de doentes clinicamente curados, mas que não conseguem amparo ou um outro meio para dali saírem. São pessoas de todas as idades numa ociosidade completa. Fruto de uma política de tratamento patronal, em que tudo se dá e nada se recebe de volta. E mais ainda o permanente problema social que os envolve.

Hoje, a política de saúde brasileira procura priorizar, ao menos no discurso, o tratamento nas suas redes primária e secundária de atendimento, preterindo a hospitalização nos casos de doenças endêmicas, especialmente quanto a Dermatologia Sanitária. Desse modo, o controle da hanseníase se dá prioritariamente nos postos de saúde e nos ambulatórios de especialidades.

Mas as ações políticas e sociais que se desenvolveram no campo da Dermatologia Sanitária colaram-se como decalques às imagens dos hansenianos e assumiram formas estigmatizantes em suas vidas após o isolamento.

O isolamento como forma de tratamento extrapolou seu caráter científico, trazendo determinações sociais e políticas no trato do hanseniano. Com o processo de desconstrução dos muros daquelas Colônias, precisamos derrubar, também, os muros que continuam a separar culturalmente o Hanseniano da sociedade e jamais esquecermos suas histórias para não reproduzirmos esses velhos muros em novos contextos.

3.5 Escolarização de hansenianos nas políticas de isolamento compulsório

No século XX os Hansenianos foram rotulados sob o estigma da periculosidade social, pois ao apresentarem sintomas e um corpo em muitos casos mutilado e marcado pelo avanço da doença atentavam contra as leis de saúde e a normalidade instituída pelo saber médico e acatadas pela sociedade. Desse modo, as práticas de isolamento compulsório instituídas pelo Estado brasileiro para Hansenianos servirão como espaços de “defesa da sociedade” saudável assim como espaços de “tratamento” de internos que alteram a ordem estabelecida.

No caso específico da colônia para ex-Hansenianos em Marituba no Estado do Pará, estima-se que desde sua fundação (1942) foram segregados cerca de 2 mil Hansenianos²³, cuja reclusão obrigatória serviu além do controle e neutralização do perigo social dos insalubres, como laboratório para que se testassem inovações medicamentosas e se estudasse em vida aqueles indivíduos. Neste processo a escola também foi convocada a cumprir importante papel.

²³ De acordo com dados demonstrados em pesquisa realizada por Silva (2009)

Não esqueçamos que a escola como invenção e produto da modernidade se encarregou da tarefa de transformar o ato de educar num ato de fabricar mesmidades e assim também contribuir para o processo de naturalização da anormalidade. Assim, as pedagogias corretivas e os aparatos tecnológicos oferecidos pela escola emergirão como capazes de garantir um “lugar de normalidade”. Nesse contexto, a moderna pedagogia desejará a ordem, ficará obsessiva por classificar, por produzir identidades: homogêneas, disciplinadas, docilizadas, normalizadas.

No Estado do Pará o atendimento educacional para a infância desvalida já acontecia, através de ações oficiais instituídas em asilos, orfanatos e colônias para desvalidos. Dentre estes, o Instituto Orfanológico do Outeiro, criado em 1904, o asilo Santa Terezinha, criado em 1931, o Instituto de educação da infância desvalida, que funcionou no espaço do Instituto do Prata local onde também funcionara a colônia correccional e que em 1922 teve sua área desapropriada para a construção da colônia Agrícola do Prata (1923), o Educandário Eunice Weaver (1947), dentre outros. Conforme descreveu Souza Araújo (1924, p.10) em visita realizada no Instituto do Prata em maio de 1922 lá havia funcionado um Instituto de Educação

[...] visitamos os pavilhões do Instituto de educação e asylo, destinado à catechese dos selvagens disseminados na zona dos rios Capim e Guamá, fundado a 29 de Setembro de 1898 pelo capuchinho lombardo Frei Carlos de São Martinho, quando governador do Estado o Dr. Paes de Carvalho. Foi segundo director desse estabelecimento o capuchinho Frei Daniel de Samarate, que lá ficou leproso e há annos se acha internado no Asylo do Tocunduba.

Quanto a escolarização específica para hansenianos internos das colônias, a história da educação no Pará é omissa. No livro “A Educação no Pará – Documentário” (SEDUC, 1987), que faz referencia a História da Educação no Estado desde a primeira república até o ano de 1987, não há menção a nenhuma das escolas que atuaram na escolarização de hansenianos.

A implementação da lei do isolamento compulsório no Brasil funcionou e promoveu o aumento do preconceito a milhares de brasileiros com Hanseníase internados nestes espaços. Entre as décadas de 1930 a 1970 crianças foram arrancadas dos braços de seus pais, muitas ao nascerem iam direto para orfanatos em uma ação cruel e devastadora, marcando para sempre e discriminando os filhos e os próprios Hansenianos (MORHAN, 2011).

A notificação compulsória da hanseníase para o efeito de isolamento foi extensiva às pessoas da família do doente, com a possibilidade de ser concedido o isolamento domiciliar ao cônjuge não contaminado pelo mal. Quanto aos filhos menores que não apresentassem sinal da moléstia na ocasião do isolamento dos pais, bem como os que nascessem nos “leprosários”, estes seriam recolhidos imediatamente a estabelecimentos especiais mantidos pelo Estado que se ocuparia de sua manutenção, educação e ensino profissional.

Abaixo um trecho do discurso proferido médico Eduardo o qual consta no relatório da Santa Casa de 1928 (p.12), onde avalia como positiva a idéia da criação de asilos para atendimento e acolhida dos filhos de hansenianos,

A proteção dos filhos dos leprosos é uma questão predominante. D. Alice Tibiriçá, vinda ao rio de janeiro por ocasião das Jornadas Médicas, fez na academia uma conferencia em que lançou as bases de uma associação congênere, que já foi instalada nesta capital. Ella pensa em installar ainda outras no Espírito Santo, no Estado do Rio de Janeiro, etc. Penso que ahi está o germen de uma futura federação dessas sociedades de socorro e amparo aos leprosos. Essas associações podem fructificar desde que estejam em cooperação com os poderes públicos, porque o problema da lepra é bastante v e completo e, além disso, exige grandes dispêndios.

Diante disso, o governo do interventor federal no Pará, o capitão Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, após visita ao asilo do Tucunduba em 26 de novembro de 1930 e mediante a solicitação já feita pela Santa Casa de isolar os filhos sadios de “leprosos” liberou recursos para essa finalidade. Foi assim, expresso no Relatório do Conselho da Santa Casa de 1930 (p.19):

No dia 26 de Novembro, o Exmo. Sr. Interventor Federal neste Estado, Capitão Joaquim de Magalhães Cardoso Barata visitou o Asylo do Tucunduba. Atendendo a exposição que lhe fez a Directoria sobre a necessidade de isolar os filhos sãos dos leprosos, a fim de evitar-lhes a contaminação, e condoído da sorte dos menores, deliberou auxiliar a Santa Casa na fundação de um Asylo especial e mandou entregar a Provedoria da Associação a quantia de 30:000\$000 para esse fim. Com essa importância foram adquiridos dois prédios ns. 51 e 51-A à avenida José Bonifácio e feitas as obras de adaptação e aquisição de roupas, moveis e utensílios. Os dois prédios custaram 15:000\$000 e foram adquiridos em nome do Governo do Estado, a cujo Patrimônio pertencem, de accordo com o combinado com S. Exc. O Asylo recebeu o nome de “Asylo Infantil Santa Terezinha” e foi inaugurado no dia 06 de janeiro com a assistência do Exmo. Sr. Interventor, da directoria da Santa Casa e de diversas pessoas gradas [...] Em nome da Santa Casa expressamos a S. Exc. Os nossos agradecimentos.

No Estado do Pará as instituições destinadas a “abrigar” filhos de Hansenianos existiram desde a década de 1930. O abrigo Santa Terezinha fundado em 1931, no bairro do Guamá recebia filhos de hansenianos abrigados na colônia do Tucunduba. Segundo consta no próprio site do Movimento de Reintegração dos Hansenianos - MORHAN, a foto abaixo ilustra uma prática comum em cidades do Brasil que mantinham o atendimento compulsório para filhos de Hansenianos. Naquela “época as crianças chegavam em cestos e eram estigmatizadas desde o ingresso sendo denominados de ninhada de leprosos”. As crianças eram internadas no preventório mesmo se estivessem saudáveis.



Asilo Santa Terezinha do Menino Jesus, Carapicuíba SP - Cinco ninhadas de filhos de leprosos 1945

Figura 06: Filhos de hansenianos na chegada ao Asilo Santa Terezinha em Carapicuíba – São Paulo, 1945.

Fonte: www.morhan.com.br, capturado em 10 de abril de 2012.

Em 1935 foi instituído o chamado tripé profilático da lepra: o leprosário, o preventório e o dispensário. O leprosário era destinado aos doentes contagiantes, obrigados a se internarem; o preventório para os filhos dos contagiantes que ficavam afastados dos pais pela obrigação do internamento e o dispensário, para o controle dos comunicantes e dos casos benignos da lepra. Esse tripé teve sua origem em um movimento liderado pelo Diretor do Serviço Nacional de Lepra, Dr. Ernani Agrícola, na parte técnica e médica, e por Eunice Weaver, da Sociedade de Assistência aos Lázarus, no sentido de que se construísse em todos os Estados do Brasil um educandário para as crianças filhas dos contagiantes. (DIAS, 2003).

No Estado do Pará o Educandário Eunice Weaver fundado em 1947 também se destinava a abrigar e “educar” os filhos de Hansenianos. Esta prática durou até o período de fechamento das colônias como fica evidente na descrição de Mendes (1977)

Fora dos limites dos pavilhões residem os casados. Eles recebem uma casa e um rancho dados pelos governos. Eles já sabem que jamais sairão dali. Seus filhos, logo ao nascer, são enviados ao Educandário Eunice Weaver. Não permanecem mais do que uma hora ao lado dos pais (A DIFÍCIL REINTEGRAÇÃO DE HANSENIANOS, O Estado do Pará, 29\12\1977).

De acordo com Dias (2003, p. 18) que estudou a escolarização de filhos de Hansenianos no Preventório Santa Terezinha, na cidade de Carapicuíba, na região metropolitana de São Paulo, a internação das crianças rompia com os vínculos familiares de maneira definitiva na grande maioria dos casos. “Muitas crianças nunca mais voltaram a ter contato com os pais”.

O papel do Estado como responsável por prestar assistência e cuidado ao atingido pela Hanseníase cometeu crescente violação dos direitos e supressão da liberdade individual em nome da saúde pública e do bem estar da coletividade sadia. Em setembro de 2007, o “governo do presidente Lula” instituiu uma pensão indenizatória para reparar os pacientes que, comprovadamente, foram submetidos à internação compulsória através da promulgação da Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007, que dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela Hanseníase que foram submetidas a isolamento e internação compulsórios em hospitais-colônias, até o ano de 1986. Esta reparação financeira foi uma forma de minimizar os danos causados pela ação do Estado e os processos são julgados pela Comissão Interministerial de Avaliação.

Tal benefício foi possível, principalmente pela mobilização de ex-Hansenianos organizados desde 1981 no Movimento de Reintegração dos Hansenianos - MORHAN - que tem atuação e representação a nível nacional. Atualmente, organizados por intermédio do movimento essas pessoas conseguiram mobilizar parte da sociedade e avançar na construção de políticas que contemplassem suas reais necessidades, angariando importantes conquistas políticas.

De acordo com o livro organizado pelo Governo Federal e publicado em 2010 pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, vinculada a

Secretaria de Direitos Humanos, intitulado “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil”

O MORHAN não nasceu de um dia para o outro. Nasceu de muita dor. Do sofrimento de muita gente. Nasceu como uma necessidade. Para que a gente pudesse caminhar livre na sociedade. Não foi idéia de uma pessoa. A gente tinha a idéia de criar uma organização para lutar contra o preconceito. O MORHAN nasceu para que o paciente de hanseníase, conhecido na sociedade como “leproso”, tivesse um espaço que pudesse reivindicar seus direitos. Porque até o direito de falar a gente não tinha. Morávamos nas colônias e se reclamássemos de alguma coisa, diziam: ‘Ah coitadinho! Ele vive assim, revoltado!’. Era sempre tido como revolta, como uma coisa de desespero, não como uma coisa racional, como reivindicação de direitos. O MORHAN é a nossa estrada para a liberdade. Porque o preconceito é uma coisa que é gerada pela ignorância. E a ignorância só tem um remédio: educação, conscientização. A gente pensava em fazer um movimento para levar informações ao público e aos pacientes. Sobre como pega, se pega, de que forma pega, se tem cura, se é hereditária. Levar informações corretas e atualizadas para esclarecer as pessoas sobre a hansen. (Bacurau, um caboclo amazônico) apud (BRASIL, 2010, P.53-54)

A coordenação do Movimento de Reintegração dos Hansenianos - MORHAN ²⁴ no Pará estima que cerca de quatro mil filhos de Hansenianos poderiam ser beneficiados com o pagamento de indenização pelo afastamento de suas famílias.

A separação compulsória da família apresentava um caráter nefasto, privando o adulto do carinho dos seus e se refletindo na educação dos filhos. A separação provisória encontrou diversos defensores na sociedade, propugnando-se que os filhos voltassem para junto dos pais quando passasse o perigo do contágio, mantidos sob a proteção do poder público e da “Sociedade de Proteção aos Lázarus e Defesa contra a Lepra”.

Em 1956, em Roma, a comunidade científica mundial proclamou a abolição do internamento obrigatório do doente com “lepra”. As instituições de atendimento a filhos de hansenianos foram perdendo a finalidade para a qual haviam sido construídos, o que não aconteceu de imediato no Estado do Pará, visto que até no final da década de 1970, conforme mencionamos anteriormente, há relatos e evidências de que esta instituição continuava recebendo os filhos de hansenianos.

²⁴ A atual luta do MORHAN, segundo depoimento do representante do Movimento no município de Marituba é a conquista de pensão indenizatória também para filhos de hansenianos internados em preventórios na época do isolamento compulsório

Quanto a aspectos históricos sobre a escolarização de hansenianos a História da Educação e a própria História da Educação Especial não contemplaram registros sobre a escolarização de hansenianos no interior das instituições de isolamento compulsório.

No livro intitulado: “Historia do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil”, outrora já mencionado, o governo tenta fazer uma reparação justa à falta de referência sobre a história dos Hansenianos como parte da história do sujeito com deficiência. Entretanto, na parte destinada às entrevistas dos sujeitos por eles apontados como importantes para a história das conquistas no campo dos direitos, inclusive à educação, nenhum ex-hanseniano aparece dentro do grande número de entrevistados. Mais uma vez fica evidente o silenciamento e o esquecimento que ronda a história de seus processos de escolarização no interior das ex-colônias.

Contudo, há de se registrar que a escolarização de hansenianos ocorrera sim dentro dos espaços institucionais de isolamento compulsório no Pará desde 1927, no interior da colônia do Tucunduba, a partir de 1923 na colônia do Prata e a partir de 1944 na colônia de Marituba.

Conforme relatou Souza Araújo, (1924, p. 55) por ocasião da distribuição e ordenamento do espaço físico da “Lazaropolis do Prata”, fica evidente que lá funcionou uma escola destinada para atender hansenianos isolados.

[...] o pavilhão da direita destina-se às escolas e residências das meninas leprosas, de 10 a 16 anos; o do centro as leprosas celibatárias e viúvas, e o da esquerda às escolas e residência dos rapazes maiores de 10 anos. [...] as meninas terão aulas correspondentes ao Ensino Primário e de trabalhos manuaes e de prendas; os rapazes depois da aula de leitura, etc., trabalharão em jardinagem e pequena agricultura. Ahi todos terão as suas obrigações a cumprir pois o ócio será desaconselhado.

Nos Relatórios da Santa Casa do Pará, particularmente o de 1928 (p.36), há evidências nos documentos analisados de que lá também fora oportunizada pelo asilo do Tucunduba a oferta de educação escolar para os hansenianos lá internados. Conforme descreve o Relatório do referido ano:

Foram creadas 2 escolas elementares, uma para o sexo masculino e outra para o feminino. Servem de professores 2 internados, com conhecimentos bastantes de primeiras letras. Como incentivo aos alunos, foram estabelecidos 3 premios: 1 de 50\$000, 1 de 30\$000 e 1 de 10\$000, para os que mais se

distinguirem. As escolas tiveram uma matrícula total de 63 alunos, sendo 25 a de meninas e 38 a de meninos. Como homenagem aos serviços prestados a Santa Casa, resolvemos denominar essas escolas ANTONIO FACÍOLA a do sexo feminino e DR. LIMA a do sexo masculino.

No que se refere à escola que funcionou na ex-colônia de Marituba, tal como acontece com a escassez de fontes históricas e documentos sobre sua história e funcionamento, há uma carência de documentação sobre a referida escola. Segundo relataram alguns ex-alunos muitos documentos foram perdidos e queimados nos processos de mudanças de espaços físicos que a escola sofreu dentro da colônia ao longo de sua existência. Porém, encontramos nas memórias de escolarização de ex-alunos e ex-professores e nos documentos de acervo pessoal dos informantes, a evidência da existência daquela escola no interior da colônia. Esta problemática específica é abordada no quinto capítulo desta tese.

IV-TRANSGRESSÃO E EXPERIÊNCIA DE SI.

Neste capítulo estabeleço uma discussão conceitual em torno da idéia de Transgressão, com destaque para as inspirações teóricas de Michel Foucault e seu potencial desdobramento para pensar o campo da educação. Destaco como nos situamos sobre a escolarização e como podemos pensá-la com um processo atravessado pelo gesto transgressor capaz de instaurar passagens para a criação e transformação da experiência de si, experiências estas esteticamente orientadas.

Historicamente a concepção de transgressão tem assumido uma perspectiva conceitual que a aproxima de uma idéia ligada ao que é proibido. No dicionário Aurélio da língua portuguesa, *transgressão* é definida como infração, violação, desobediência. Tal compreensão se estende ao senso comum no qual o termo geralmente é associado à subversão, violação, infração.

Contudo, desde o percurso inicial da construção desta tese, quando vislumbrava a idéia de discutir a escolarização de hansenianos como experiência transgressora no campo da educação, desejava estabelecer uma discussão teórico-analítica que se aproximasse mais da conotação etimológica da palavra transgressão, que vem do latim *transgredi* e significa ação que leva uma pessoa a atravessar uma fronteira para outros mundos, do que do caráter negativo frequentemente a ela associado.

Com e a partir das ferramentas teóricas de Foucault pude problematizar, dentre outras questões, a noção negativa de transgressão e avançar para uma abertura na direção de pensá-la para além de uma relação binária que a limita entre negativo e positivo, e avançar no sentido de compreendê-la como afirmação.

4.1 Transgressão a partir de Foucault

Em um trabalho de 1964, intitulado “A loucura e a ausência da obra”, Foucault (2002b) anuncia que a Loucura foi uma forma de transgressão, por isso foi isolada, colocada e associada a tudo o que caracterizava o mundo interdito da desrazão. A loucura fora, então, uma espécie de linguagem excluída que ao pronunciar palavras sem significação ou significações interditas se constituiu num “raro perigo”.

Nesta perspectiva Foucault coloca a loucura longe do patológico e a aproxima da linguagem, desconstruindo sua vinculação às categorias médicas e antropológicas e a situa como algo constitutivo, que faz parte do indivíduo. É a partir deste modo particular de pensar a loucura que o autor possibilita pensarmos sobre a transgressão que aqui é tomada como conceito central na problematização da experiência de escolarização de Hansenianos.

É evidente que Foucault não se propôs a pensar de transgressão no campo das discussões sobre educação e ou escolarização. Acredito que este exercício de aproximação analítica constitui-se uma oportunidade de produzir outras possibilidades criativas, analíticas e de sentidos num campo em que a transgressão com frequência assume um viés negativo, de violação de regras, de normas escolares, de ordens instituídas por professores e dirigentes das instituições de ensino.

Ao aproximar as problematizações sobre Loucura e Linguagem Foucault (2002b) abre passagem para pensarmos a experiência da transgressão, pois para ele o homem não começa com a liberdade mas com o limite, somos a todo tempo submetidos a interditos de gestos e de linguagem em nossa cultura e desse modo desafiados a transgredir.

Para o autor a linguagem é marcada por quatro formas diferentes de interdito: as “faltas de linguagem”, ou seja, as palavras que não constam de nosso código lingüístico; palavras ou expressões da série “palavras blasfematórias”, aquelas censuradas que não devemos falar; as “significações intoleráveis” censuradas para uma dada cultura em um certo momento; e a “linguagem excluída”, o quarto interdito e sobre o qual Foucault irá se dedicar a problematizar. Segundo ele, esta última forma de interdito da linguagem

[...] consiste em submeter uma palavra, aparentemente conforme o código reconhecido, a um outro código cuja chave é dada nesta mesma palavra; de tal forma que esta é desdobrada no interior de si: ela diz o que ela diz, mas ela acrescenta um excedente mudo que enuncia silenciosamente o que ela diz e o código segundo ela diz. Não se trata aqui de uma linguagem cifrada, mas de uma linguagem esotérica. Quer dizer: ela não comunica, ao escondê-la uma significação interdita; ela se instala, para começo de jogo, em uma dobra essencial da palavra... É essa liberação obscura e central da palavra no coração dela própria, sua fuga incontrolável para uma moradia sempre sem luz que nenhuma cultura pode aceitar imediatamente. Não é em seu sentido, não em sua matéria verbal, mas em seu *jogo* é que uma palavra é transgressiva. (FOUCAULT, 2002b, p. 214-215).

De acordo com este autor, a experiência da loucura foi deslocada para a última forma de interdito da linguagem. A Loucura surge, então, como uma linguagem implicando-se nela própria.

[...] a loucura apareceu, não como astúcia de uma significação escondida, mas como uma prodigiosa reserva de sentido. É preciso ainda entender, como convém, essa palavra “reserva”: muito mais que uma provisão, trata-se de uma figura que retém e suspende o sentido, ordena um vazio no qual não é proposta senão a possibilidade ainda não cumprida de que tal sentido venha ali alojarse, ou um outro, ou ainda um terceiro, e isso ao infinito, talvez. A loucura abre uma reserva lacunar que designa e faz ver esse oco no qual a língua e a fala implicam-se, formam-se uma a partir da outra e não dizem outra coisa senão sua relação muda. (FOUCAULT, 2002b, p. 216).

Conforme Foucault anunciou, foram as descobertas de Freud que colocaram a loucura numa condição de não-linguagem ou de linguagem dupla. Para ele, foi a partir de Freud que a linguagem passou a ser considerada em sua não plenitude. Continua o autor:

Depois de Freud, a loucura ocidental tornou-se uma não linguagem, porque ela se tornou uma linguagem dupla (língua que não existe senão dentro dessa fala, fala que não diz senão sua língua) – quer dizer, uma matriz da linguagem que, em sentido estrito, não diz nada. Dobra do falado que é uma ausência de obra. Será preciso um dia, fazer essa justiça a Freud: ele não fez *falar* uma loucura que, há séculos, era, exatamente, uma linguagem (linguagem excluída, inabilidade tagarela, fala corrente indefinidamente fora do silêncio ponderado da razão); ao contrário ele esvaziou dela o logos desarrazoados; ele a dessecou; fez remontar as palavras até sua fonte – até essa região branca da auto-implicação onde nada é dito (FOUCAULT, 2002b, p.217).

Entretanto, Foucault (2002b, p.218) alerta que esta certa vizinhança da loucura com a literatura “não deve ser vista como parentesco psicológico”, pois mesmo se constituindo como linguagem, ao contrário do que ocorre com a literatura, para ele.

A loucura não manifesta nem relata o nascimento de uma obra (ou de alguma coisa que, com genialidade ou com a chance, teria podido tornar-se uma obra); ela designa a forma vazia de onde vem essa obra, quer dizer o lugar de onde ela não cessa de estar ausente, no qual jamais a encontramos porque jamais ela aí se encontrou. Lá nessa região pálida, sob essa camada sensível essencial, desvela-se a incompatibilidade gemelar da obra com a loucura; é o ponto cego da possibilidade de cada uma e de sua exclusão mútua (FOUCAULT, 2002b, p.218).

Foucault aponta Marllamé como um dos grandes desencadeadores da liberação que a literatura sofrera em relação ao espaço de uma língua em que estava circunscrita. Segundo ele foi principalmente a partir deste autor que, no século XIX, a linguagem escrita literária – e quiçá a teórica - liberou-se dessa submissão e deu passagem para o que ele chamou de “linguagens segundas” – a crítica. Nas palavras do autor (FOUCAULT, 2002b, p. 218),

Antes de Marllamé, escrever consistia em estabelecer sua fala no interior de uma língua dada, de modo que a obra de linguagem era da mesma natureza que qualquer outra linguagem, com signos próximos [...] da Retórica, do Tema ou das Imagens. No final do século XIX [...] ela (a literatura) se torna uma fala que inscrevia nela própria seu princípio de deciframento, ou, em todo caso, ela supunha sob cada uma de suas frases, sob cada uma de suas palavras, o poder de modificar soberanamente os valores e as significações da língua à qual, apesar de tudo (e de fato), ela pertencia; ela suspendia o reino da linguagem em um gesto atual de escrita.

Daí a necessidade dessas linguagens segundas (o que em suma, chamamos de crítica): elas não funcionam mais agora como edições exteriores à literatura (juízo, mediações, conector que se pensava útil estabelecer entre uma obra remetida ao enigma psicológico de sua criação e o ato consumidor de sua leitura); doravante elas fazem parte, no coração da literatura, do vazio que ela instaura em sua própria linguagem; elas são o movimento necessário, mas necessariamente inacabado através do que a fala é reconduzida à sua língua, e através do que a língua é estabelecida sobre a fala.

É a partir de Marllamé que Foucault vai situar a proximidade entre literatura (a escrita literária) e loucura desvelando como a literatura pode adentrar na região que se faz a experiência da loucura. Sobre este ponto de vista o autor arrisca inferir seu desejo:

Aos olhos de não sei qual cultura futura – e talvez ela já esteja muito próxima -, seremos aqueles que aproximaram ao máximo estas duas frases jamais realmente pronunciadas, estas duas frases tão contraditórias e impossíveis quanto o famoso “eu minto” e que designam todas as duas a mesma auto-referência vazia: “eu escrevo” e “eu deliro”. Nós figuramos, assim, ao lado de mil outras culturas que aproximaram o “eu sou louco” de um “eu sou uma besta”, ou “eu sou um deus”, ou “eu sou um signo”, ou ainda de um “eu sou

uma verdade”, como foi o caso para todo o século XIX, até Freud. E se essa cultura tem o gosto da história, ela se lembrará, de fato, que Nietzsche, ao se tornar louco, proclamou (foi em 1887) que ele era a verdade (porque sou tão erudito, porque tenho conhecimento tão vasto, porque escrevo tão bons livros, porque sou uma fatalidade); e, menos de 50 anos depois, Roussel, na véspera de seu suicídio, escreveu, em *Comment j’ ai écrit certains de mes livres*, o relato, germinado sistematicamente, de sua loucura e de seus procedimentos de escrita. E surpreender-se-á, sem dúvida nenhuma, que nós tenhamos podido reconhecer um tão estranho parentesco entre o que, por muito tempo, foi temido como grito, e o que, por muito tempo, foi esperado como canto (FOUCAULT, 2002b, p. 218-9).

Ele aponta que apesar da literatura utilizar uma língua para se instituir ela opera uma potência de modificação e transgressão onde os limiares de sentido da língua são transpostos e a partir da qual é possível criar um pensamento que ficou às margens da cultura ocidental – uma “experiência do *fora*”, um “pensamento do exterior”.

Esse pensamento que se mantém fora de qualquer subjetividade para dele fazer surgir os limites como vindos do exterior, enunciar seu fim, fazer cintilar sua dispersão e acolher apenas sua invisível ausência, e que ao mesmo tempo se mantém no limiar de qualquer positividade, não tanto para apreender seu fundamento ou justificativa, mas para encontrar o espaço em que se desdobra, o vazio que lhe serve de lugar, a distância na qual ele se constitui e onde se escondem suas certezas imediatas, assim que ali se lance o olhar, um pensamento que, em relação à interioridade de nossa reflexão filosófica e à positividade de nosso saber, constitui o que se poderia denominar “o pensamento do exterior” (FOUCAULT, 2009b, p. 222).

Para o autor, Nietzsche, Marllamé, Artaud, Bataille e Klossowski são aqueles em que mais especificamente viveram a experiência onde a escrita foi forçada a se compor e a se expressar de outro modo. Não mais como um ato de retratar o mundo, ela passou a se constituir num *fora*, foi liberada para poder criar.

[...] Em Nietzsche, quando ele descobre que toda metafísica do ocidente está ligada não somente à sua gramática (o que se suspeitava em linhas gerais desde Schlegel), mas aqueles que sustentando o discurso, detém o direito à fala; em Marllamé, quando a linguagem aparece como ordem de partida dada àquele que ela nomeia, mas ainda mais – desde Igitur até a teatralidade autônoma e aleatória do livre – o movimento no qual desaparece aquele que fala; em Artaud, quando toda linguagem discursiva é instada a se soltar na violência do corpo e do gripo, e o pensamento, deixando a interioridade falaz da consciência, se torna energia material, sofrimento da carne, perseguição e dilaceramento do próprio sujeito; em Bataille, quando o pensamento, em vez de ser o discurso da contradição ou do inconsciente, se torna o do limite, da

subjetividade rompida, da transgressão; em Klossowski, com a experiência do duplo, da exterioridade dos simulacros, da multiplicação teatral e demente do Eu (FOUCAULT, 2009b, p. 223).

Acredito que a potência do *fora*, da transgressão pensada por Foucault nas interfaces da literatura e da loucura pode inspirar problematizações no campo da educação. Ao problematizar a literatura (escrita) na perspectiva do pensamento do exterior ele torna possível pensarmos em outras práticas transgressoras. Ao invés de procurarmos portos seguros de significados, abriremos atos criadores que não cessam de se inventar.

Pela experiência da transgressão pensada por Foucault, pelo pensamento do exterior, onde se situam as escritas literárias, científicas e filosóficas, e porque não a Educação – é possível transgredir, inventar-se incessantemente e engendrar escritas e práticas heterogêneas, constituídas por diferenças que se desdobram numa multiplicidade de sentidos e modos de existência.

A linguagem se inscreve, neste sentido, num jogo que Foucault chamou de “jogo do limite e transgressão”. Nele a transgressão é apontada como um gesto relativo ao limite num movimento que não cessa conforme esclarece Foucault (2009c, p.32):

A transgressão é um gesto relativo ao limite; é aí na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem, mas talvez também sua trajetória na totalidade, sua própria origem. A linha que ela cruza poderia também ser todo o seu espaço. O jogo do limite e da transgressão parece ser regido por uma obstinação simples: a transgressão transpõe e não cessa de recomeçar a transpor uma linha que, atrás dela imediatamente se fecha de novo em um movimento de tênue memória, recuando então novamente para o horizonte do intransponível. Mas esse jogo vai além de colocar em ação tais elementos; ele os situa em uma incerteza, em certezas logo invertidas nas quais o pensamento rapidamente se embaraça por querer apreendê-las.

A transgressão não opõe nada a nada, não triunfa sobre os limites que ela apaga, ela afirma o ser ilimitado abrindo-o à existência.

O limite e a transgressão devem um ao outro a densidade de seu ser: inexistência de um limite que não poderia absolutamente ser transposto; vaidade em troca de uma transgressão que só transportaria um limite de ilusão ou de sombra. [...] o limite abre violentamente para o ilimitado, se vê

subitamente arrebatado pelo conteúdo que rejeita, e preenchido por essa estranha plenitude que o invade até o âmago. A transgressão leva o limite até o limite do seu ser; [...] ela está mais ligada a ele por uma relação em espiral que nenhuma simples infração pode extinguir (FOUCAULT, 2009c, p. 33).

Portanto, no jogo do limite e transgressão em um movimento espiral sempre se cria um novo limite (interdição), um novo assujeitamento, e assim incessantemente o que permite a criação de novos sentidos, a invenção e reinvenção de um “modo”, uma “arte”, de existência. Sobre isto são esclarecedoras as palavras de Peixoto Júnior (2008, p. 29)

A interdição (limite) é marcada por uma ambigüidade que incide em introduzir a transgressão em um movimento de ultrapassagem que dá sentido àquilo que, sem ela (o limite) não faria sentido, e cria com isso, um movimento de temor e desejo. Essa dupla face de medo e fascinação confere um poder de tentação ao domínio determinado pela interdição e maior intensidade ao movimento de transgressão. Tal movimento se produz precisamente quando o desejo é mais forte que o temor. Supondo-se que o gozo esteja ligado ao interdito (à sua transgressão), é preciso que o desejo seja forte o suficiente para não permanecer seu prisioneiro. Assim, se o gozo se encontra efetivamente ligado ao pavor, constituindo-se ao mesmo tempo como seu sentido e sua contrapartida, faz necessário que o fascínio o leve ao horror, ultrapassando o medo e produzindo o movimento de transgressão. Isso, todavia, não ocorre sem culpabilidade, já que o pecado inevitavelmente se instala a partir do momento em que a interdição é reconhecida. Portanto, afirma Bataille, ser culpado é a única maneira de ser, pois se, de um lado, a interdição não pode ser suspensão, por outro, está fora de questão viver longe deste duplo movimento, de atração e recuo, a que ela introduz. Desse modo, o que afasta é exatamente o que atrai; o que resiste é o mesmo que faz desejar.

Ainda segundo o que escreveu este autor, Bataille, afirma a transgressão como passagem e não com um estado, uma vez que a negativa da interdição nunca é definitiva. Desse modo, a transgressão aqui é concebida como:

Uma passagem-instante, passagem-perda e não passagem-mediação. A transgressão volta aos limites, sem o retorno da interdição, seria uma operação sem sentido, inerte e estagnada, pois é inimaginável, e mesmo absurdo, acreditar que se possa permanecer do outro lado: a transgressão, nesse caso, simplesmente não existiria e o acesso que abre estaria irremediavelmente perdido em uma dimensão abolida. Por definição, o excesso só pode ser exceção, e a transgressão, a passagem sempre recomeçada por um limite que renasce sem cessar (PEIXOTO JÚNIOR, 2008, p. 29-30).

Há de se ressaltar que a transgressão em Foucault não quer significar perversão, pois o perverso é aquele que reconhece a lei, mas a ignora. Segundo o que escreveu este autor, o limite está dentro do jogo da lei onde ambos acabam por serem transpostos dando origem a um novo limite e a uma nova lei. A esse respeito ele nos lembra:

A transgressão não opõe nada a nada, não faz nada deslizar no jogo da ironia, não procura abalar a solidez dos fundamentos; não faz resplandecer o outro lado do espelho para além da linha invisível e intransponível. [...] Nada é negativo na transgressão. Ela afirma o ser limitado, afirma o ilimitado no qual ela se lança, abrindo-o pela primeira vez à existência. (FOUCAULT, 2009c, p. 33).

Na esteira do pensamento foucaultiano a transgressão pode ser entendida como produção de uma diferença. O gesto de transgredir seria a transposição de um limite, a produção de uma diferença, uma diferença que também não deve ser vista como a vitória sobre o que antes estava instaurado. A transgressão afirma a diferença, instaura um processo de diferir de si, do mesmo. Instaura, portanto, modos únicos, experiências e existências singulares, que apontam para a possibilidade de criação de outros sentidos. A transgressão como diferença, como criação (FOUCAULT, 2009c).

Desse modo, a transgressão nos coloca diante da possibilidade de romper com determinações universalizantes e essencialistas de uma razão generalizante que caracterizam e partem dos mais variados campos do saber, dentre eles o da Educação, campos estes que tentam nos fixar em círculos fechados de práticas e pensamentos que buscam instituir modos homogêneos de pensar, ser, sentir e agir.

A transgressão permite a mudança, para usar um termo de Deleuze, ela permite estar em uma *linha de fuga desterritorializante*, a qual torna possível que se saia dos contornos negativos da perversão e se entre no campo da criação. Uma operação de criação que ao afirmar a vida faz da existência uma experiência estética, como uma obra de arte que é capaz de fugir dos “padrões” e aprisionamentos que o pensamento universalizante insiste em conformar e do qual a Educação tem historicamente feito parte.

4.2 Transgressão como passagem à Estetização

A problemática da transgressão remete, na esteira do pensamento de Michel Foucault (especialmente de seus últimos trabalhos²⁵) à temática da Estética da Existência. Para Ortega (1999, p. 22) a obra de Foucault é marcada por um “deslocamento teórico no eixo do poder, que vai da analítica do poder às tecnologias do governo, permitindo com isso, o surgimento de um si mesmo constituído esteticamente”.

No contexto da crítica de inspiração pós-estruturalista, especialmente na crítica empreendida por Foucault, o indivíduo é um efeito do discurso e do poder. Ao criticar a noção de sujeito da chamada tradição filosófica ocidental que gira em torno fundamentalmente da concepção empreendida por Descartes e Kant, que o entende como constituído por um núcleo unificado, racional, autônomo, essencializado, a crítica pós-estruturalista opõe a noção de subjetividade àquela perspectiva²⁶. Por isso, “na verdade, Foucault prefere falar dos múltiplos processos pelos quais se constitui uma subjetividade, dentre os quais se destaca a elaboração de formas de auto-relacionamento” (PEIXOTO JÚNOIR, 2008, p. 17).

O indivíduo para Foucault é um espaço móvel a ser construído, conformado segundo práticas imanentes aos estilos de existência. Neste sentido, em sua constituição não há espaço para “uma identidade”, mas a constituição de subjetividades em produtivos processos de desequilíbrio, transmutação, criação e diferenciação. Quanto a isso, Deleuze (2010) já demonstrara que Foucault não utiliza o termo sujeito como pessoa nem como identidade, mas utiliza os conceitos de subjetivação e si para falar de processos e relações, tal como a relação consigo.

Foucault (2010, p. 291) à respeito da problematização do sujeito afirma:

Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição

²⁵ Refiro-me à sua História da Sexualidade e à coleção que recebeu o título de *Ditos e Escritos* que organizou e reuniu em cinco volumes textos escritos por Foucault entre 1954 e 1984. Segundo Ortega (op.cit) “essa coleção contribui para uma melhor compreensão da obra de Foucault” (p. 22)

²⁶ A partir de Silva (2000)

ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural.

Sobre as práticas de liberação Foucault acredita estas devam ser analisadas com certo cuidado para que não se incorra no risco de acreditar que elas se reduzam a liberação às tradicionais formas de repressão onde “bastaria romper com os ferrolhos repressivos para que o homem se liberte” (FOUCAULT, 2010, p. 265-6). Sobre este aspecto o autor esclarece

Creio que este é um tema que não pode ser aceito dessa forma, sem exame. Não quero dizer que a liberação ou essa ou aquela forma de liberação não existam: quando um povo colonizado procura se liberar do seu colonizador, essa é certamente uma prática de liberação, no sentido estrito. Mas é sabido, nesse caso, aliás, preciso, que essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política. É por isso que insisto sobretudo nas práticas de liberdade, mais do que nos processos de liberação, que mais uma vez têm seu lugar, mas que não me parecem poder, por eles próprios, definir todas as formas práticas de liberdade.

As proposições do autor são esclarecedoras do modo como ele concebeu a questão do sujeito ao problematizar a questão da Estética da Existência. Ao investigar a constituição de modos de existência ou a invenção de possibilidade de vida o sujeito passa a ser concebido como obra de arte, como inventor de modalidades de existência de acordo com regras facultativas capazes de resistir às diferentes formas de saber e poder a partir de práticas de liberdade.

Inseridas nesta perspectiva as práticas pedagógicas atuam não somente ao forjar um sujeito, como resultado de um processo de objetificação institucional, mas, também, atuam na experiência que este tem de si, subjetivando-o. Larrosa (2002, p. 42-43) sobre esta questão nos lembra

A experiência de si, também é algo histórica e culturalmente contingente, na medida em que sua produção adota formas singulares.[...] A experiência de si não são senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. [...] A experiência de si, historicamente

constituída, á aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.

Mas para além de um processo de “objetivação” dos discursos que nomeia, manipula, silencia, e examina há, também, um processo de “subjetivação” que marca as práticas institucionais como constituintes de certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Larrosa (2002, p. 55), possibilita entender de modo mais claro este processo.

Os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

Em Foucault o indivíduo não está aprisionado no interior de um dispositivo. Para ele há possibilidades de lutas e de transgressão do dispositivo. Pois, longe de ser soberano, o sujeito livre é constituído, processo que Foucault nomeou como subjetivação. “O sujeito não é ‘natural’, ele é modelado a cada época pelo *dispositivo* e pelos *dispositivos* do momento, pelas *reações* de sua *liberdade* individual e por suas eventuais ‘estetizações’” (VEYNE, 2011, p. 178)²⁷.

Para Paul Veyne (2011, p.180-181), Michel Foucault, ao reafirmar sua crença na liberdade do indivíduo, aposta que os obstáculos impostos pelo dispositivo podem ser derrubados, e distingue do “processo de subjetivação” um outro através do qual a prática de liberdade pode se tornar possível – a Estetização.

Não mais a constituição do sujeito nem algum estetismo de dandi, mas a iniciativa de um ‘transformação de si por si próprio’. Foucault constata, com efeito, por volta de 1980, que, para além das técnicas aplicadas às coisas e as que se dirigem para os outros, algumas sociedades, entre as quais as da Antiguidade greco-romana, conheceram técnicas que trabalham sobre o eu. Falar de estetização servia para que ele sublinhasse, imagino, a espontaneidade dessa iniciativa, que atua no sentido oposto à subjetivação [...] Como a revolta ou a submissão, a estetização em pauta é uma iniciativa de liberdade. Tipos humanos, estilos de vida como o estoicismo, o monarquismo,

²⁷ Os grifos em itálico desta citação são meus.

o puritanismo ou o militantismo, são, imagino estetizações. Não são modos de ser impostos pelo dispositivo, pelas objetivações do meio ambiente; ou, ao menos, elas ‘exageram’, de tal modo que podemos considerá-las invenções, escolhas individuais que não se impunham por si mesmas.

Deleuze (2010, p. 145) na esteira do que escreveu Foucault, também enfatiza a possibilidade de fissura, de quebra, de abertura do dispositivo e de sua limitação última como subjetivação para dar passagem à constituição de outro processo - a Estetização.

Dir-se-á que todos os dispositivos se equivalem (nihilismo)? Há muito que pensadores como Spinoza e Nietzsche mostraram que os modos de existência deviam ser pesados segundo critérios imanentes, segundo aquilo que detêm em “possibilidades”, em liberdade, em criatividade, sem nenhum apelo a valores transcendentais. Foucault alude a critérios “estéticos”, entendidos como critérios de vida que, de cada vez, substituem pretensões de um juízo transcendente por uma avaliação imanente. Quando lemos os últimos livros de Foucault, devemos, o quanto possível for, compreender o programa que ele propõe aos seus leitores. Uma estética intrínseca dos modos de existência como última dimensão dos dispositivos (DELEUZE, 2010, p. 145).

Ancorado em uma idéia de liberdade das sociedades da era greco-romana Foucault (2010) problematiza sobre a concepção das práticas de cuidado de si que, segundo ele, tiveram naquelas sociedades uma evidência e importância muito maiores que em outras sociedades. Em suas análises o autor vai mostrar que seu percurso de investigação caminhou das práticas de controle para as praticas do cuidado de si. Tais práticas estão diretamente relacionadas à perspectiva da transgressão e das práticas de liberdade. Na intenção de esclarecer tal relação Foucault (2010, p. 268) declarou:

Acredito que nos gregos e romanos – sobretudo nos gregos -, para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seauton* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites e poderiam arrebatá-lo. Para os gregos a liberdade individual era alguma coisa muito importante – contrariamente ao que diz o lugar comum, mais ou menos derivado de Hegel, segundo o qual a liberdade do indivíduo não teria nenhuma importância diante da bela totalidade da cidade: não ser escravo (de nenhuma outra cidade, daqueles que o cercam, daqueles que o governam, de suas próprias paixões) era um tema absolutamente fundamental; a preocupação com a liberdade foi um problema essencial, permanente, durante os oito grandes séculos da cultura antiga. Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: cuida-te de ti mesmo.

A transgressão dos limites impostos por processos subjetivantes ocorre em meio a exercícios de práticas de liberdade atravessadas pela ética. Um agir ético movido pelo cuidado de si, mas também, pelo cuidado do outro como bem lembra Foucault (2010, p. 270 -1)

Para os gregos, não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse êthos da liberdade também é uma maneira de cuidar dos outros. Por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. O êthos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. [...] não se deve passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária.

Esta perspectiva de compreensão da transgressão faz-nos acreditar que é possível viver a diferença em sua radicalidade. Viver práticas de liberdade permeadas por um agir ético que conduz a um cuidado de si e que possibilita gestos transgressores de criação de um outro modo de existência – uma existência com arte, uma estética da existência.

Considero junto com Foucault (2007, p.127) que o gesto transgressor envolve tomar a subjetividade como “cuidado de si”, como decisão estética e ética que derruba as malhas massificantes da rede de saber-poder e se oferece como alternativa de “luta política”, uma forma de resistência à marca moderna homogeneizadora dos processos de subjetivação. Isto envolve a crença de que o indivíduo seja capaz de efetuar determinadas operações sobre si que o transformem e constituam para ele uma forma desejada de existência. A estética da existência é na verdade uma proposta ética constituída por práticas de liberdade.

Para Ortega (1999, p. 23- 24) Foucault denominou de *ascese* ou *tecnologias de si* o processo pelo qual “o indivíduo possui a capacidade de efetuar determinadas operações sobre si para se transformar e constituir para si uma forma desejada de existência”. A *ascese*, também entendida como relação consigo mesmo, se constitui numa forma de resistência ao poder moderno.

Permite fugir da fundamentação circular do poder e da resistência – que foram localizados no corpo e nos prazeres – ante um poder cujo funcionamento consistia precisamente na criação de corpos dóceis e indivíduos submissos. Fundamentalmente, mediante a introdução do conceito de governo (deslocamento teórico no eixo do poder) como *des-dobra* da linha de poder, será possível dobrá-la para dentro, produzindo uma auto-afetação: o si ou a subjetivação. O indivíduo está agora capacitado para aplicar poder sobre si, com o objetivo de criar uma relação satisfatória consigo, ou seja, tem-se um indivíduo dotado de capacidade de resistência. Trata-se de uma subjetividade *autônoma* e *anárquica*, que se opõe a interpretações neoliberais (ORTEGA, 1999, p. 24)

A produtividade do estético em sua aproximação com a educação pressupõe, conforme Hermann (2005), que se libere esse conceito do individualismo de vanguarda, dos exageros de criação absolutamente original e de uma estetização superficial de embelezamento e emoções, de modo que seja possível pensar uma educação que se reconheça o outro em sua alteridade.

A Estética também pode atuar na escolarização pelo estranhamento que provoca diante da normalização. Ela pode colocar em questionamento leituras restritivas como nossas interpretações de normalidade. Na esteira do que propôs Hermann (2005., p. 16) ao discorrer sobre estetização e educação, o investimento de aproximar estética e educação pode contribuir em uma dupla dimensão:

Para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção e de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo.

Na perspectiva do pensamento Nietzscheano o reconhecimento do espírito trágico permite dar nova dimensão ao empobrecimento cultural das sociedades modernas. Segundo o que propôs Nietzsche é possível inferir que a experiência estética dionisíaca²⁸ propõe a intensificação da vida em condições extremas.

²⁸ A concepção de homem e mundo Nietzscheana se apóia nas divindades gregas antitéticas Apolo e Dionísio. O luminoso deus Apolo representa as forças que criam as formas belas e harmônicas, o mundo interior da imaginação, a procura da ordem e do equilíbrio. Já Dionísio, deus da natureza e do vinho, representa a fecundidade da terra, a exuberância da vida, levada ao êxtase e a embriaguez. A reconciliação entre esses princípios não é mais possível (como o foi na tragédia grega, que realiza a síntese das forças antitéticas), porque o princípio apolíneo identifica-se com o conhecimento científico, que se corporificou historicamente, pela primeira vez, na figura de Sócrates e encontra sua completude nos cientistas modernos. O homem moderno acredita na racionalidade científica e no princípio da causalidade que pretende descobrir os segredos do mundo. Assim, o saber científico aparece como solução para os males da vida, e esse tipo de cultura torna-se hostil à arte e ao

Em uma perspectiva transgressora e estética, a educação se depara com uma realidade que não se fundamenta exclusivamente em explicações racionais, mas aposta em uma relação mutável e diferenciada com o mundo intercedida pela estética.

O Estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização, apontando um novo horizonte compreensivo e irrenunciável para a educação. Em vários âmbitos surge o espaço para a diferença, para o plural, sinalizando que a mudança não se dá apenas no âmbito da estética, mas também nos processos industriais e nas estruturas da comunicação, nas novas tecnologias, além do interesse científico pelos processos não-determinísticos, estruturas de auto-organização, teorias do caos, despedida filosófica do racionalismo (HERMANN, 2005, p. 47).

Ou seja, a experiência estética nos permite enfrentar a dimensão trágica da existência ao criar novas formas de compreensão do mundo que aproximam os seres humanos da vida e os descolam da pretensa essencialidade e universalidade que marca a lógica da identidade. No campo da Educação a estruturação estética também pode e deve funcionar como força capaz de liberar novas formas de sensibilidade e subjetividades que historicamente têm sido marginalizadas, negadas e excluídas.

4.3 O Potencial transgressor na/da escolarização.

No contexto educacional a idéia de transgressão com freqüência é associada à subversão e desobediência quase sempre por parte dos alunos das normas e regras escolares estabelecidas. Na contramão desta perspectiva a experiência transgressora na educação pode ser pensada, sob inspiração das contribuições do pensamento filosófico de Michel Foucault, enquanto possibilidade de resistência, de transmutação, de criação, e reinvenção de uma linguagem outra que permita a invenção e reinvenção dos modos de existência dos sujeitos que habitam o cotidiano dos processos de escolarização.

A educação com transgressão supõe uma escolarização transfigurada pelo fora, que crie imagens leves, que não se ancore em práticas exemplares, homogeneizantes e unificadores do fazer docente. Supõe gestos transgressores que se desprendam das

mito. Com isso, perde-se o elemento fundamental da tragédia que permite suportar aquilo que não é racionalmente compreensível: o absurdo da existência. Nietzsche propõe o reconhecimento do espírito trágico que permitiria dar nova dimensão ao empobrecimento cultural das sociedades modernas. (HERMANN, 2005).

sobrecargas, dos grandes fardos que insistem em ditar receitas (modelos de pensamentos e ações) coladas a pensamentos universalizantes que criam a ilusão de modos exemplares e únicos de ser aluno e professor sem dar passagem para a afirmação da diferença e para a criação do novo.

Práticas transgressoras na Educação não se movem pela busca de “uma” ou “a” forma específica de atuação capaz de garantir com “sucesso” o “desenvolvimento” dos sujeitos escolares. São potências, movimentos que engendram práticas heterogêneas, modos de existir singulares, diferenças capazes de reverberarem uma multiplicidade de atos criativos.

A escolarização, portanto, como potencializadora de uma nova experiência de si estética e eticamente orientada abre passagem para um movimento transgressor onde os elementos constituintes do processo ensino aprendizagem oportunizam o pensar, o escrever, o agir criativos e singulares. Ela deve ir além de uma imagem única e não desejar instaurar o discurso da verdade única.

Uma escolarização transgressora por guiar-se através da experiência estética e ética, não se pensa exemplar, cria horizontes de possibilidades para que o indivíduo possa se inventar incessantemente. Ela é menos uma preocupação com a inovação e\ou utilização de metodologias diferenciadas na prática pedagógica que envolva, por exemplo, a ruptura de com certos instrumentos, técnicas e práticas de avaliação, ensino, aprendizagem, e mais, uma mudança, uma transvaloração, uma experiência estética e ética do uso que o sujeito pode fazer destes processos para transgredir limites e reinventar sua subjetividade como arte.

É através de uma escolarização marcada pela descontinuidade, pela força da resistência e da invenção estética e ética da experiência de si que se torna possível falar em torno de uma experiência transgressora na educação; experiência que se reinventa em práticas transpassadas pela afirmação da diferença que nos leve não a um adaptar-se às circunstâncias estabelecidas, mas uma atividade criadora.

Nesta perspectiva um gesto transgressor na educação nos convida a cada um de nós esculpirmos nossa existência como obra de arte, existências pensadas e desejadas como

objetos únicos de criação, tal como o artista deseja e cria sua obra. A escolarização como possibilidade de singularização do indivíduo. Nas oportunas palavras de Dias (2011, p.14)

É assim que a educação, tal como Nietzsche a concebe, investe num projeto de singularização do indivíduo de tal modo que ele possa educar-se acima da massa indistinta do rebanho. Ele não pretende conduzir os jovens para um frio e estéril conhecimento dobrado sobre si mesmo, indiferente ao mundo que o rodeia, mas, sim, educa-los para uma humanidade rica e transbordante de vida. O filósofo de *Schopenhauer como educador* prescreve uma educação da sensibilidade: sem os sentidos enriquecidos, sutis a um gosto refinado, o homem não pode ser um criador de idéias. Eis o essencial: ele deve fazer face à trágica situação da vida sem Deus e “tornar-se o que é”. Tal é o programa do filósofo artista para uma cultura, desengajada de todo particularismo nacional, de toda “atualidade”, de toda “utilidade” e, principalmente liberta de todo fanatismo religioso e político.

A experiência da Educação como transgressão permite indagar: estamos produzindo, na contemporaneidade, práticas de escolarização de carácter homogêneo, que desejam encontrar uma unidade essencial, um modelo a ser seguido? Ou, por outro lado, vamos investir numa pratica povoada por rupturas, descontinuidades e diferenças, atravessada pela experiência do *fora*, que permite pensar estetização da educação?

A educação moderna não permite a lenta maturação dos jovens. Por isso, o ser humano está longe de ser mestre em sua arte de viver, ele precisa vencer o grande tédio, precisaria de muito suor, até conseguir “achar suas cores, seu pincel, sua tela” (DIAS, 2011, p. 102).

A atitude transgressora na/da escolarização está intimamente relacionada a uma estetização da educação – experiência estética da educação -, que é capaz de possibilitar que cada indivíduo se crie a si mesmo como obra de arte. Mas, “a criação do eu não é um episódio estático, um objetivo final, que uma vez atingido, exclui a possibilidade de continuar a mudar e a se desenvolver” (DIAS, *idem*, p. 136). Eis o desafio da transgressão, afinal, parafraseando o poeta Guimarães Rosa, “as pessoas ainda não foram terminadas, mas elas vão sempre mudando”.

Esculpir-se como obra de arte está relacionado á prática de liberdade e a ética do cuidado de si e do outro. Foucault (2010, p. 270) entende que a prática de liberdade somente

pode tomar a forma de êthos bom, belo, honroso, respeitável, memorável a partir de um trabalho de si sobre si mesmo. Contudo, o cuidado de si, como êthos da liberdade, é ético em si mesmo porque implica relações complexas com os outros:

[...] uma vez que esse êthos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros, por isso é importante para um homem livre que se conduz adequadamente, sabe governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O êthos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si, permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade (FOUCAULT, 2010, p. 270).

Uma educação transgressora implica *uma ética do cuidado de si como prática de liberdade* orientadas pelo querer bem ao outro, administrando de forma coerente as relações de poder entre professor e aluno de modo que se evitem práticas de dominação e tirania e se oriente por um exercício da docência, no caso do professor, pautado na arte de saber governar sua matéria, sua sala de aula e potencializar relações de amizade.

[...] o risco de dominar os outros e de exercer sobre eles um poder tirânico decorre precisamente do fato de não ter cuidado de si mesmo e de ter se tornado escravo de seus desejos. [...] acredito que, no pensamento grego e romano, o cuidado de si não pode em si mesmo tender para esse amor exagerado a si mesmo que viria a negligenciar os outros ou, pior ainda, a abusar do poder que se pode exercer sobre eles (FOUCAULT, 2010, p. 272-3).

Isso implica pensar em torno de uma educação que abra espaço para receber o “outro”, uma educação na qual seja possível a escola, as práticas pedagógicas e os indivíduos que ali circulam viverem de modos únicos e singulares e sejam reconhecidos em sua própria diferença. Uma educação, um existir docente para além de práticas totalitárias e tirânicas, uma escolarização pautada no diálogo, na amizade e no reconhecimento da diferença como modos únicos de existência. Um espaço-tempo que se abra e oportunize práticas criativas que não se pensam e desejam exemplares, apenas outras, diferentes.

Uma escolarização como transgressão que ultrapasse os limites do interdito do olhar que ignora e impede de ver e reparar no “outro” como singularidade e diferença. Quem sabe,

alcançar o que Foucault (2009b, p. 41) supõe ao referir-se a Bataille, um prestígio ao olho e o rompimento com o limite que só *uma irrupção do olhar transpõe*.

[...] em Bataille: o olhar transpondo o limite globular do olho o constitui em seu ser instantâneo; ele o arrasta nesse jorro luminoso (fonte que transborda, lágrimas que correm, em breve sangue), o lança fora dele mesmo, o faz passar ao limite, lá onde ele jorra na fulguração imediatamente abolida de seu ser, e não deixa mais entre as mãos senão a pequena bola branca raiada de sangue de um olho exorbitado cuja massa globular apagou qualquer olhar.

Uma educação transgressora que exercite um olhar para além dos limites do si mesmo e alcance o “outro” em toda sua diferença. Uma educação, uma docência que percebe e repara o aluno para além da estranheza, da normalização, afirmando-o como diferente.

V-A ESCOLARIZAÇÃO COMO TRANSGRESSÃO: A RE (CRIAÇÃO) DA EXPERIÊNCIA DE SI DOS HANSENIANOS.

Neste capítulo procurei estabelecer uma articulação entre a experiência de escolarização vivida pelos ex-hansenianos no contexto da antiga colônia de Marituba e a perspectiva de transgressão de inspiração foucaultiana. Tomei como referencia analítica a escolarização a partir de três dimensões relacionadas e entrecruzadas com os aportes teórico-metodológicos da pesquisa: a construção do saber pedagógico – relativo aos elementos constituintes da experiência da rotina escolar; as relações de poder no espaço escolar, e as relações do sujeito consigo mesmo – numa dimensão est[ética]. Tal movimento possibilitou um diálogo transversal com conceitos como limite (interdito) e transgressão. Para finalizar apresento alguns desdobramentos analíticos que podem possibilitar pensarmos a função do educador e aventura educativa no mundo contemporâneo.

Fui incitada por temas recorrentes nas falas dos entrevistados, tais como: os detalhes sobre a maneira como ingressaram na colônia e na escola, as lembranças daquela vivência relativa a atividades culturais, as relações de amizade descritas, enfim pelas marcas deixadas pela escola na vida daqueles indivíduos. Diante disso procurei perceber as imagens construídas da experiência de escolarização a partir de tais narrativas, concentrando-me no que foi dito e na maneira como os personagens instituíram a si mesmos e os desdobramentos para a experiência de si vivida naquele contexto.

Não pretendi tentar ler as entrelinhas de tais depoimentos, buscando um ‘não dito’ oculto em suas falas, mas sim analisar exatamente aquilo que foi pronunciado, empreendendo uma análise enunciativa. Sob tal perspectiva, tem-se uma análise histórica que se refere “às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito ou não dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam” (FOUCAULT, 2009b, p. 124.)

Busquei capturar a invenção de si empreendida por tais personagens, a maneira como estes constituíram a si mesmos a partir daquela experiência de escolarização. Naquele meio institucional os personagens a que me refiro, pela vivência da escolarização, encontraram em si mesmos e nas relações de amizade uma escapatória às sujeições.

Aqui os sujeitos não são tomados enquanto identidades fixas e universais, mas, sim, com um conjunto de posições subjetivas possíveis. Sob esta perspectiva, apresento: inicialmente uma compreensão acerca da escolarização; num segundo momento evidencio o contexto e aspectos históricos da criação da Escola na colônia de Marituba, e, finalmente, passo a investigar a experiência de escolarização nas posições de sujeito ocupadas pelos senhores Geraldo Cascaes e João Soeiro (ex-alunos e ex-professores), e Benedito Xavier, Rosa Lia Menezes e Francisco Assis Souza (ex-alunos) naquele contexto de escolarização.

A experiência de escolarização é problematizada a partir de três dimensões, relacionadas e entrecruzadas com os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa: a construção do saber pedagógico relativo aos elementos constituintes da experiência da rotina escolar (conteúdos, espaço-tempo, relações interindividuais, prática docente); as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; e as relações do sujeito consigo mesmo, numa dimensão est[ética]”. Ressalto que transversalmente todas estas dimensões buscam um diálogo com outros dois eixos de análise: transgressão e limite (interdito).

5.1 Escola: espaço social (transgressor)

A tarefa de problematizar o que os Hansenianos fizeram de seu processo de escolarização e não apenas o que esta fez deles revelou-se desafiadora e tornou possível compreender que, aqueles personagens - pelo exercício radical do desejo de afirmação da vida, mesmo diante do absurdo da existência provocado pelo isolamento compulsório e das formas de subjetivação também ocorridas no interior da Escola - foram capazes de exercer uma força criadora que se manifestou em práticas educacionais específicas e singulares com desdobramentos para recriação de modos de existência.

A experiência escolar naquele contexto estava ligada a questões centrais do campo educacional [conteúdo a ser ensinado, à forma com isto deve ser feito e ao tipo de sujeito que desejava formar] e presas a práticas universais e homegeneizantes de pensar e fazer a Escolarização. Contudo tais práticas não se constituíram em um todo unitário e coerente em torno de um pensamento único em torno da 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 as relações consigo mesmo.

Isto não quer significar que esteja propondo fundar uma outra [nova] epistemologia que sirva de lente analítica e propositiva para o campo educacional, pois isto remeteria ao campo das prescrições e das incoerências teóricas, especialmente com aqueles aportes teóricos que orientaram a produção desta tese. Mas há todo um discurso “humano” “demasiadamente humano”, produzido em torno das experiências educativas dos chamados “anormais”, dentre estes os hansenianos que nos limitam em nossa relação com a diferença, que produzem classificação que nos afastam e tentam impedir de percebermos suas experiências educativas como genuínas e singulares como outros modos de fazer-se professor, aluno, escola e educação articulados com a vida.

5.1.1 Um olhar sobre a escolarização

A perspectiva teórica da qual me aproximei ao longo desta tese trabalha com a idéia de que não faz sentido procurar modos universalizantes de ensinar, de avaliar o conhecimento, mas, opta pela problematização dos mesmos, expondo as inúmeras possibilidades de entendimento dos sujeitos escolares, do tempo-espaço escolar, das relações ali estabelecidas e da prática do professor, por exemplo.

Na esteira do que escreveu Foucault (2001), a escola tem sido apontada como uma “instituição de seqüestro”, assim como as prisões, os hospícios, os hospitais. Instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar e social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam e normalizá-los.

Foucault (2001) ajudou a desvelar e problematizar os mecanismos de conformação da escola moderna como instituição disciplinar. Fez-nos colocar sob suspeita os efeitos de verdade do discurso pedagógico que adentraram no campo da Escolarização que, inserida no contexto da modernidade tratou de fazer uma divisão em categorias binárias opostas, fortalecendo e legitimando seu discurso sobre “normais” e “anormais”. Tal discurso ao

estudar, analisar e descrever exaustivamente os diferentes grupos humanos criou poderes e justificou as práticas de normalização sobre os nomeados corpos anormais - olhemos para as intermináveis classificações sobre o indivíduo com deficiência.

A escolarização como construção moderna, se constituiu, portanto, num elemento essencial da modernidade – um autêntico metarrelato moderno que de muitos modos tem participado da fabricação de sujeitos narrados, julgados, pensados e produzidos como objetos de estudo em um discurso de controle e normalização (FOUCAULT, 2001).

A prática escolar foi sendo orientada por práticas ferreamente medicalizadas e orientadas para o cuidado e o tratamento dos corpos e das mentes, o que serviu ao propósito institucional como uma espécie de fronteira entre inclusão x exclusão, normalidade x anormalidade.

Há de se considerar que tal “narrativa” [e muitas outras] ainda povoa o pensamento educacional de nossos dias. Assim, é mister problematizarmos certas imagens que fazem da escolarização um lugar de “suportação” e de “falta”, campo fértil, produtivo para a proliferação e fabricação de discursos e concepções universalistas de sujeito e verdade, especialmente sobre a anormalidade e acabam por operar como balizadores do modelo de escola instituída pela Modernidade.

Se considerarmos que discursos e práticas são produzidos e veiculados no interior dos espaços educacionais, então a escola tem sido um lócus privilegiado de produção de diferenças e desigualdades na medida em que inventa realidades, institui lugares e não-lugares nas incessantes tentativas de estigmatizar e subjugar grupos específicos de indivíduos fora dos padrões sociais estabelecidos como normais.

De acordo com o que escreveu Nietzsche (2003), ao invés de se mumificar e fixar o que foi o saber, a educação - incluo aqui a escola - deveria promover a vida em seu mais alto grau, seja no devir atemporal, na multiplicidade ou ao fomentar o caráter criador. Desse modo, a escolarização que poderia ser uma forma de potencializar a ação, a originalidade e a criação, torna-se justamente uma das ferramentas mais eficazes para subjugar tais potências

criativas. Acaba por agir na produção do homem passivo, sem ação, carente de singularidades, incapaz de vivificar o presente. Este é o resultado deste tipo de prática escolar.

A escola nesse sentido tem cumprido seu papel na constituição desta noção de sujeito amplamente festejada nos discursos pedagógicos. Com seus discursos e práticas pedagógicas ela tem se encarregado de posicionar alunos e alunos em certos modos de ser e existir no mundo, inclusive aponta estilos de vida e existência que “devem” ser tomados como exemplares. Nesta perspectiva ela é produtiva para fabricação da anormalidade.

A escolarização através dos discursos pedagógicos que veicula atua na produção de formas de subjetividade, estabelece diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir. Da norma, da normalidade e também da anormalidade, disso entende a escolarização! Ou as práticas de escolarização não têm se encarregado de fabricar um “sem número de anormais” ao tomar a normalidade como referência?

Mas estaria a escolarização presa a uma fatalismo da qual não poderia escapar para além de práticas de subjetivação e interdito? Como poderíamos vislumbrar apenas este modo de pensar a escolarização se Foucault advogou em direção a viabilidade de práticas de resistência, de contra-poder, de linhas de fuga e práticas de liberdade que permitem transgredir os limites impostos pela subjetivação?

Foucault anuncia a possibilidade de romper com processos de subjetivação e abrir espaço no interior destes para exercícios de liberdade, práticas de resistência e transgressão. Acredito que isto é fundamental para pensarmos a possibilidade de processos educativos singulares, outras práticas de ensinar e de aprender que abram espaço para a construção de um modo singular de pensar, fazer e viver a educação.

Isto desafia à construção de processos de escolarização onde se mostra necessário a desconstrução daquilo que nos foi incutido como verdade eterna, daquilo que nos foi imposto especialmente pela memória como correto, ideal, verdadeiro e, a criação de práticas singulares

de vivências de escolarização que vão além de um modelo estabelecido de ser professor e aluno, de fazer a escola e viver o seu tempo-espço. Práticas para as quais não há receitas prontas, caminhos previamente traçados; práticas de liberdade, transgressoras que só podem ser criadas pelo próprio sujeito que as vive, pois conforme as palavras de Nietzsche (2003, p. 141)

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida, ninguém exceto tu, somente tu. Certamente existem as veredas, e as pontes, e os semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Existe no mundo um único caminho, por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o.

5.1.2 Cenas da vida na colônia de Marituba

As vivências escolares não podem e não estão descoladas das experiências sociais e culturais mais amplas e os relatos sobre a vivência na escola da colônia remeteram os entrevistados a cenas da memória da época e dos modos, por vezes traumáticos, como chegaram àquele espaço institucional:

Naquela época eu tinha sete anos, eu nem me lembro de nada. Só me lembro quando cheguei aqui que ficou marcado [silêncio] porque eles me tiraram de dentro da minha casa né, praticamente naquela época era quase assim à força. Eu já tava fazendo tratamento seis meses em Belém uma manchinha que apareceu em mim, aí depois eles falaram lá no centro de saúde que nem existe mais era lá no Guamá era o Souza Araújo nem existe mais acho que é até um colégio lá. E me trouxeram quase a força que a minha mãe saiu na hora pra ir comprar um vidro de óleo pra passar no meu cabelo né e nessa época não tinha ônibus era um tal de pau de arara e nesse intervalo que ela saiu o carro chegou e o enfermeiro eu vinha indicando vambora, vambora eu não queria vir vambora que a tua mãe vem depois. [silêncio] Sei que nós viemos. Ele veio me trazer. Ai Tinha que dá o nome ali. É quase assim antigamente quando sabia que tava doente. Eu vim pra fazer o tratamento seis meses passei seis, sete anos. Depois a mamãe veio atrás nesse mesmo dia saber onde é. Então ficou marcado [silêncio] Essa cena eu não esqueci (ROSA LIA MENEZES, ex-aluna).

Sofrer por ter sido separada da família, por ter medo de ter partes do corpo amputadas, por ser obrigado à internação na colônia, mostra como a política de tratamento da hanseníase daquela época foi violenta ao deixar não apenas marcas físicas e psicológicas como é o caso de dona Rosa Lia. Por tê-la privado de escolhas, por tê-la negado uma existência fora desse mundo que é a colônia, essa experiência desafiou os limites do que essas pessoas consideraram como humanos e deixou um lastro na memória que sempre é lembrado.

O regime de isolamento compulsório ao criar sua “narrativa da verdade”, para se impor a uma determinada população, produziu inúmeros efeitos nos indivíduos e um deles, certamente, foi fazer com que a condição humana nunca mais fosse a mesma. São vidas como a de dona Rosa Lia, marcadas para sempre por aquela experiência existencial: “*Então ficou marcado [silêncio] Essa cena eu não esqueci*” (ROSA LIA MENEZES).

Nos regimes mais traumáticos e de segregação, as práticas terapêuticas de normalização se encarregaram, de certo modo, em transformar indivíduos em uma espécie de não-homem, ou o “*homo sacer*”²⁹, em que a captura pelo *Biopoder* especialmente quando exercida pelo Estado se constitui em uma estratégia marcante destas práticas. O senhor Benedito Xavier (ex-aluno) assim descreveu seu contexto de entrada na ex-colônia de Marituba, marcada pela força do poder hierárquico e vigilante do Estado e do saber-poder médico.

O pior é que Meu pai era cigareiro ele trabalhava na fabrica de cigarro Terezita. A fábrica dava médico pro funcionário aí quando o papai, quando ficou constatado por esse médico eu tinha piorado muito mais. Ele não era dermatologista e ele ficou enganando o papai. Aí se não fosse uma vizinha nossa chamada Laura, agente morava nesse tempo na Everdosa entre Humaitá e Vileta, aí esse senhora ela morava na Humaitá entre Pedro Miranda e Everdosa, aí um dia ela foi lá em casa e me viu orelhudo, mãos que dava três dessa aqui de inchada e inclusive com ferimento. Aí ela disse: dona Maria, seu Honorato o filho de vocês ta leproso. Aí mamãe e papai disse não ele ta sendo tratado, o médico diz que não é. Aí ela disse, dona Maria apronte o Branco – que era meu apelido em casa – apronte o Branco amanhã e leve seu Honorato – que era meu pai -, ela disse leve ele no Souza Araújo. Ele disse eu não sei onde é. E ela disse peque o ônibus que vá pra São Brás, quando chegar em São Brás o senhor salta e pega um Guamá qualquer, quando findar o muro do cemitério Santa Isabel o senhor dá sinal que é

²⁹ “Aquele que apesar de humanos estavam excluídos da comunidade humana” (PEIXOTO JÚNIOR, 2008, p. 157-58)

outra parada, é próximo ao dispensário. Quando foi no outro dia mamãe me aprontou papai me levou, aí eu fiz exame, revisão e o medico disse olha seu Honorato venha buscar o resultado amanhã. Não é preciso o menino vir porque ele já fez revisão o exame. Aí quando o papai voltou, voltou triste não é, aí eu disse: tô leproso. Aí a mamãe perguntou que tal o resultado do exame? Aí meu pai disse: infelizmente o nosso filho ta leproso. Eu fiquei me tratando no dispensário Souza Araújo até 1944 quando eu... também eu vim de supetão, porque naquele tempo a saúde, a pessoa era fichada no dispensário, aí de vez em quando eles iam na casa da pessoa e diziam olha você vai ser recolhido ao hospital tal dia. Aí eles pararam de avisar sabe por quê? Porque se eles avisavam uns vinte e cinco, se levavam uns cinco era muito, fugiam. Aí eles começaram a levar sem avisar. Inclusive numa feita, na hora do café, nós távamos em casa e o papai olhou pela parede da cozinha que não ia até o teto, né. Só ia até uma certa altura, o papai olhou e falou: meu filho você já foi no dispensário esse mês? Eu disse já, então não é nada de mais. Por quê pai? O carro da saúde ta aí fora. A senhora sabe como a policia entra na casa de marginal, dando pisão com revólver em punho né, ele só não leva revólver em punho, era uma prancheta. Deram um pisão na porta de casa que a porta bateu umas três vezes pra poder sentar né. Aí papai disse: essa invasão o que é? Aí ele disse: o menino vai pro leprosário agora. A mamãe perguntou: pra onde? Pro leprosário. A velha caiu desmaiada. Veja só como era naquele tempo. Aí eles disseram pra minha irmã: apronta o teu irmão e olhou pro papai e disse: ajude a aprontar seu filho; me aprontaram. Toma benção do teu pai. Aí o papai falou: deixa a mulher ficar boa do ataque pra abençoar ele. Não, não, não tem nada de abençoar; abençoa depois. Era nessa base. Então eu vim sem ser avisado.

Foucault (1997) ao discutir sobre a degradação e morte em nosso tempo propõe uma explicação em termos políticos, que liga a transformação do poder no seio do Estado Moderno. Para o autor, a partir do século XVII, com o nascimento da ciência policial, o cuidado com a vida e a saúde ganha um lugar cada vez maior nos mecanismos e cálculos dos Estados. O antigo poder soberano se transforma no que ele chamou de um "Biopoder" médico.

A narrativa de seu Benedito Xavier revela os modos como a lógica da vigilância do modelo de inclusão das "cidades empesteadas" servirá ao controle dos corpos dos hansenianos no bojo das políticas estatais de isolamento compulsório. Um mecanismo de distribuição de tarefas hierárquicas vai garantir que nada escape ao controle e olhar vigilante daqueles que se investiram do poder de classificar, determinar e decidir pela vida dos sujeitos

insanos, considerados como corpos enfermos, desprovidos de capacidade de decidir sobre suas próprias vidas e, por isso deveriam ser normalizados dentro das práticas de controle e tratamento médicos.

Entretanto, mesmo diante das estratégias de controle e conformação do Biopoder, é possível pensar a produção de subjetividades a partir de *linhas de fuga*, pelo *fora*, do *exterior*. Pensá-la a partir de situações-limite que criam e abrem espaço para uma potência afirmativa das diversas dimensões que constituem a singularidade, e se revelam resistentes ao modelo de homogeneização que lhes é imposto.

A vida na colônia, marcada por sofrimento, dor e preconceito, se abre para a afirmação de um existir positivado, uma afirmação da diferença que emerge do limite da segregação e é capaz de imprimir um tom de leveza na maneira como os sujeitos passam a atribuir sentido a sua existência e a experiência ali vivida.

Eles foram à luta contra os poderes e seus mecanismos que os enquadravam dentro de uma mesma categoria identitária e homogênea de hansenianos sem perspectivas, sem futuro e condenados ao sofrimento. Utilizaram as estratégias de resistência, na qual a escola assume papel de destaque, para criar formas de vidas originais e extrair outros significados e com isso positivar muitas experiências vividas no interior de um espaço caracterizado como segregador.

Lembro que tinha festa na Colônia... Todos os anos a gente fazia festa no aniversario da Colônia né e no dia do aniversario do diretor... a gente fazia porque gostava né, dava alegria...não era assim, obrigado não... Tinha músicos que tocava... (risos) Era assim muito bonito e divertido né. (BENDITO XAVIER, ex-aluno)

[...] A semana da pátria era o momento especial na escola pra gente, então o que acontecia: um mês antes ou mais a professora Pompéia reunia com os outros professores, escolhia umas pecinhas pras crianças cantar. Não era na escola que a gente ensaiava. De tarde a professora ia lá pro pavilhão dos meninos que tinha um refeitório atrás. Lá era espaçoso e ela ia fazer os contatos com a gente pra escolher quem ia sair nas peças da escola, ensaiado por ela e tinha colaboração das pessoas que não eram da escola. Tinha os músicos que iam tocar e fazia parte de musicas dos cantos no caso né, mas era uma atividade da escola. E aí a gente ensaiava também os hinos que

iam ser cantados na solenidade do sete de setembro. Na parada do desfile escolar em frente à escola e depois a gente ia lá para o cine teatro porque na frente da escola era só o desfile. Terminou aquela cerimônia ali do hasteamento da bandeira a gente ia ali pro cine teatro que lá ia ter a apresentação. As pessoas da comunidade e ai vinha o diretor assistir e as vezes algum médico, as vezes aparecia algum funcionário assim. Era uma quebra de rotina interessava para as pessoas participarem também. Naquele tempo não tinha televisão, radio era muito difícil então esse era um momento que realmente chamava a atenção. Vamos lá assistir a meninada e o pessoal comparecia até o cine teatro para assistir a nossa apresentação. Não faltava também, a gente fazia isso no aniversario do Diretor da colônia no aniversario da colônia. A gente falava vamos fazer uma, a gente chama de esquete, vamos fazer um teatrinho. E geralmente pro diretor alguém da colônia já fazia uma musica bonita assim elogiando no caso né. Nesse momento do aniversario do diretor os alunos participavam. Quando eu cheguei aqui não tinha grupo de teatro na colônia foi depois da escola daquelas pecinhas que apresentamos que depois criaram um grupo fora da escola.[...] O salão enchia de gente ia todo mundo chique pra lá. [risos]Um acontecimento, era como um evento em Belém no Teatro da Paz que a população vai pra lá. Era nosso Teatro da Paz e os artistas eram esses (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor).

O ambiente da colônia fora também positivado, especialmente pelas relações interindividuais, pelas relações de amizade e pela vivência de atividades culturais que a escola oportunizou. A partir da escola, por exemplo, foi oportunizada a vivência de atividades culturais tais como o grupo de teatro, o desfile se sete de setembro que naquele contexto assumiram relevância na vida dos sujeitos e da própria vivência coletiva.

Aqui a gente só sentia que era hospital no dia da visita porque quando dava meio dia, a visita tinha que ir embora e o motorista começava a apitar, buzinando né, chamando os visitantes. Lá em Belém é “cliper” onde o ônibus encosta desencosta descarrega e aqui chamavam de parlatório. Então quando chegava no parlatório o ônibus saindo e a visita fazendo adeus e a gente não poder passar dali [silencio]. A gente só podia chagar até o parlatório, mas fora isso aqui tinha time de futebol, tinha cassino, festa, filme, campeonato de bola, pelo carnaval tinha escola de samba. As escolas de samba de Belém vinham aqui, o Rancho vinha aqui, depois do carnaval passado. A embaixada que naquele tempo era maracatu do subúrbio, o quem são eles, Pássaro também vinha, boi e a gente botava também nossos pássaros, nossos bois. Eu quando era menino eu era filho de matuto, quando eu cresci eu passei a ser o matuto. Em boi eu saí de padre [risos] (BENEDITO XAVIER, ex-aluno e ex-professor).

Contudo, tais atividades estavam profundamente marcadas pelas tecnologias positivas de poder da qual Foucault faz referência. As atividades culturais e o uso do teatro, de certo modo, se voltavam, também, aos dispositivos disciplinadores e controladores exercidos pela administração da colônia. As festas, as programações culturais estavam atravessadas pelas relações de um poder disciplinar através do qual se estabelecia e autorizava quais as datas festivas eram comemoradas na escola: o desfile de sete de setembro, o aniversário de fundação da colônia e o aniversário do diretor da instituição, atividades estas sempre marcadas pelo olhar vigilante e hierárquico daqueles encarregados de manter a ordem disciplinar.

A partir deste entendimento a participação dos alunos nestas atividades era produtiva para um poder que ao normalizar se torna mais produtivo e econômico no gasto com a força e com as práticas de punição.

Por outro lado, certamente a escola é marcada pelas significações e práticas do contexto, mas, também, deixa sua marca nele. A experiência escolar de certo modo passa a dar sentido a outras experiências do coletivo social da colônia e da própria experiência existencial dos indivíduos. A Escola mesmo inserida nos mecanismos disciplinadores da rotina e das determinações da administração da colônia, entra na vida desta e dos sujeitos e ajuda a ressignificar aqueles modos de vida.

Há que se entender que os modos desiguais de segregação produzem diferentes formas de vida social expressas em deslocamentos identitários e meios plurais de enfrentamento de condições extremas de privação de liberdade. Não podemos generalizar e homogeneizar a vivência em todas as colônias de isolamento compulsório, pois, apesar delas guardarem elementos de aproximação quanto às práticas disciplinares, de vigilância e controle não se pode dizer que estas foram vividas dos mesmos modos e com as mesmas caracterizações.

A senhora Rosa Lia, por exemplo, fez questão de afirmar a positividade da experiência da colônia em sua vida, mesmo que aquele tenha sido um ambiente segregador: *“Foi bom a minha convivência aqui por que aprendi a ser muito responsável na minha vida, pago minhas contas antes da data, graças a Deus não vem nem boleto”*.

A disciplina imposta pela rotina da vida na colônia não apenas deixou suas marcas no corpo dos internos adentrou, também, em suas mentes, docilizou corpos e mentes de modo que a rotina dura, regrada, disciplinada de confinamento foi internalizada pelo corpo e pela mente, por exemplo, de Dona Rosa Lia. Ela me pareceu uma pessoa bastante tímida, retraída, de voz baixa (durante a entrevista falou quase sempre com o olhar voltado para baixo) e com uma autoimagem bastante negativada ao se descrever em passagens de seu relato: *Fiquei até a terceira serie do primário. Não gostava de ler não. Acho que tenho a cabeça fraquinha pra isso. [...] Não gostava muito não né. Tive preguiça acho que era porque era doentinha.*

O depoimento de João Soeiro (ex-aluno e ex-professor) é revelador dos modos como a política de isolamento compulsório, a vigilância e o controle dos corpos através das práticas de exames não apenas marcou seu corpo como também seu modo de pensar que o coloca num ciclo sempre duvidoso sobre sua cura, fazendo-se sempre dependente do uso de medicamentos e de uma procura interminável pela certificação da cura que marca sua vida até hoje.

Fiquei interno até o ano de 92. Eu comecei a fazer medicação foi em 63 quando eu cheguei e em 1970 os exames deram negativos e até agora estão negativos não senti nada de hanseníase mais. Mas eu queria ficar curado mesmo, tava na ânsia de ficar curado então desde 70 até 92 eu fiquei tomando medicação. Eles me davam e eu tomava, até que eles se aborreceram de ver minha cara. E em 92 eles me deram alta. A colônia acabou em 1982, mas o pessoal ficou fazendo tratamento no Marcelo Cândia. No abrigo ficaram só aqueles que não tinham condições de se locomover, mas os outros continuaram fazendo tratamento no Marcelo Cândia e como me davam a medicação aí eu ia lá pegava e tomava mesmo porque eu queria ficar curado. Não sei se estou só sei que os exames estão negativos.

As relações de poder e os mecanismos utilizados para o controle e normalização estavam presentes nas relações sociais daquela “micro-cidade” que se constituía a colônia assim, como em qualquer outra forma de organização social, pois segundo Foucault (2010) as relações de poder estão enraizadas no nexos social e uma sociedade sem relações de poder só poderia ser uma abstração, já que viver em sociedade é viver de modo que seja possível a uns agirem sobre a ação dos outros.

Contudo, isto não deve significar que o poder se constitui em uma fatalidade intransponível, incontornável no centro das sociedades, tampouco que as relações de poder tal como são constituídas sejam necessárias e que não possam ser transformadas ou abolidas (FOUCAULT, 2010).

A problematização de Foucault sobre poder abre espaço para um elemento importante – a liberdade. O poder só se pode exercer “sobre sujeitos”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que tem diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relações de poder onde as determinações estão saturadas [...] mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar (FOUCAULT, 2010, p. 244-45).

Não há um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua pré-condição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez, que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce); porém ela aparece como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente (FOUCAULT, *idem*).

Não existe poder sem resistência. A liberdade está no centro do poder, conforme propôs Foucault. Há possibilidades de escapar, de conversão em estratégias de lutas. Os Hansenianos estavam inseridos em uma formação discursiva integrada a estratégias de uso de dispositivos de poderes disciplinares e biopoderes que visavam produzir efeitos normalizadores e homogeneizadores nas rotinas e nas subjetividades do corpo individual e coletivo.

Na colônia o estigma, a coerção, o confinamento e o enclausuramento institucional, por meio das relações interindividuais, das redes sociais de cuidados, produziram e deslocaram subjetividades e intercâmbios forjados no interior institucional. Estas relações, mesmo marcadas pelos mecanismos de poder normalizadores, com suas formas próprias de viver a vida social, a meu ver, e de certo modo, foram tencionadas por sociabilidades e redes sociais, especialmente relações de amizade, para as quais a escola contribuiu.

Devido às contingências do limite de regulação e interdição vivido estes efeitos assumiram diferentes contornos. Eles voltaram-se contra os próprios mecanismos de poder que procuravam dominá-los. A prática escolar 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 um novo sentido à existência no interior daquele espaço, às relações consigo mesmo e com os outros.

5.1.3 A escola da colônia de Marituba

Segundo Informações Coletadas (SIC) através dos informantes, após a fundação da colônia de Marituba, em 1942 havia um quantitativo expressivo de crianças internas de onde surgiu a necessidade de criação naquele espaço de uma escola para atender tal demanda. Esta era uma prática que já acontecera no âmbito da colônia do Prata desde sua implantação.

Segundo relataram ex-internos era comum o movimento de Hansenianos entre as duas colônias e muitos dos internos de Marituba já haviam sido isolados no Prata. Fora a partir das experiências vividas na colônia do Prata – que já contava com duas escolas elementares uma para meninos e outra para meninas – que os internos da colônia de Marituba passaram a reivindicar a oferta de educação formal para as crianças. Contudo, somente três anos após sua fundação esta demanda foi atendida. *“A escola foi criada para atender crianças e adolescentes acometidos pela hanseníase e internadas. Todas as crianças. Até onde eu sei ela foi criada em 1945, três anos após a fundação da colônia”* (JOÃO SOEIRO).

Contudo, o senhor Benedito Xavier que ingressou na colônia em 1944, afirma que a escola funcionou a partir deste ano.

Eu vim pra colônia a 14 de julho de 1944 e saí a 07 de outubro de 1954. vivi dez anos internado aqui, faz 59 anos que eu sai daqui. Quando entrei aqui já estava funcionando a escola o nome era Grupo Escolar Dr. Antonio Cerqueira e depois que eu saí em 1954 que eu fui saber que mudaram, acho que pra Renausto Amanajás

Desse ponto de vista é possível inferir que apesar da opinião de João Soeiro, a reivindicação foi atendida em 1944 com a fundação de uma Escola Mista. *“Quando comecei a estudar na colônia o cabeçalho era escrito Grupo Escolar da colônia de Marituba. Depois*

passamos a escrever Escola Mista Antonio Cerqueira. Que me lembro, somente em 1954 passamos a escrever Escola Mista Dr. Renausto Amanajás”, relatou o Sr. Geraldo Cascaes.

De acordo com os depoimentos, este último nome foi dado em homenagem ao médico-cirurgião Dr. Renausto Amanajás que prestou muitos serviços aos pacientes da colônia do Prata³⁰. O dispositivo de controle e os mecanismos de poder se fizeram sentir também nas homenagens que o nome da escola fazia sempre a médicos por determinação da administração da colônia. Sobre isto João Soeiro comentou de forma crítica:

O nome da escola Renausto Amanajás, você sabe porque foi esse nome? Ele foi um medico que prestou serviços na COLÔNIA DO PRATA (fala com ênfase) e morreu na sala de cirurgia quando operava um paciente. Ele nunca trabalhou na colônia de Marituba. Não entendo porque deram o nome dele pra escola daqui.

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

O prédio tinha, tina 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 serie 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.

A escola da ex-colônia oferecia inicialmente turmas de alfabetização e de 1ª à 5ª séries do então curso primário. Após a terminalidade deste curso (que até 1964 não era certificada) o ex-aluno não tinha possibilidade de prosseguir seus estudos porque o regime disciplinar do asilamento compulsório não permitia que os alunos dali saíssem naquele tempo. Somente na década de 1970, com um regime disciplinar mais brando na colônia é que isso se torna

³⁰ Segundo relatou o senhor João Soeiro esta homenagem se deve aos serviços prestados pelo médico à ex-Colônia do Prata que lá faleceu de infarto ao operar um paciente. O informante não entende porque deram o nome dele para a Escola da Colônia de Marituba se ele nunca atendeu naquele local.

possível, pela iniciativa de um professor que estimulou outros. Geraldo Cascaes assim retratou este processo ao narrar sua experiência de ingresso na escola da colônia:

Meu vínculo com a Escola Renausto Amanajás aconteceu da seguinte maneira: no dia 12 de setembro de 1954 eu me internei pra tratamento de hanseníase na colônia de Marituba. Ainda menino eu ia fazer 11 anos e toda criança que internava na colônia de Marituba pra fazer o tratamento tinha que estudar na escola. [...] Então eu criança passei a frequentar a escola Renausto Amanajás. Quando eu cheguei pra me internar eu já estava cursando a terceira série daquele antigo curso primário que era da primeira a quinta série, no caso eu estava fazendo a terceira e passei a estudar na Renausto Amanajás. Em consequência do meu internamento eu, se não me falha a memória, eu perdi dois anos fazendo a terceira série até que eu passei pra quarta e encerrei na quinta série no caso que era a última série que a escola atendia e devido ao isolamento que a gente sofria eu parei de estudar que nós não podíamos sair da colônia agente vivia naquele período de segregação compulsória eu permaneci aqui.

Na época de sua criação o grupo escolar foi vinculado à administração da colônia e mantida 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. O senhor José Júlio da Silva Júnior foi apontado como o primeiro diretor 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.

Conforme as narrativas apesar de haver mulheres professoras na escola, estas nunca ocuparam cargo de direção da mesma. Sobre sua experiência de diretor e a dinâmica da escola na escolha desse dirigente o senhor João Soeiro 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 (2002a) o qual cada um cumpria uma função específica para a garantia do funcionamento disciplinar e normalizador da “cidade empestuada”, no caso da 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.

Neste sistema de organização hierárquico de controle muitos pacientes que eram escolhidos para realizar tarefas de vigilância absorviam de tal forma os dispositivos disciplinares que não raro agiam de modo a não se sentirem como um deles – discriminando-os. Vejamos o que relatou o senhor Benedito Xavier (ex-aluno) sobre sua chegada na colônia.

Eu vim pra cá com 14 anos, a minha vida é uma novela. Aí eu fui levado, me ficharam, o medico fez exame. Aí o médico disse: qual é a sua idade: eu disse 14 anos, quando você faz aniversário? Ainda ia fazer 14 anos no ano que eu cheguei. Faço aniversário dia 29 de dezembro. Então você vai pra área de infantil. Quando eu cheguei no infantil, ia o guarda acompanhando, uma enfermeira, aí quando cheguei no infantil o guarda disse: olhe seu Luiz esse menino veio pra cá. Eu era piorado. Aí ele pegou e disse: não, aqui ele não fica. Porque ele não fica se o doutor mandou pra cá e a idade dele ainda é do infantil? No infantil ficava até quinze. Aí ele pegou e disse: aqui ele não fica, se ele ficar eu entrego o lugar. Aí o guarda e a enfermeira disserem: pêra aí seu Luiz o senhor tá com medo de pegar a doença que o senhor já tem?

O próprio paciente inserido em uma organização institucional que visava normalizar por meio de procedimentos médico-terapêuticos, acabara por não se ver mais como um paciente também acometido pela enfermidade ele se via com o poder de classificar quem entra e quem sai dos espaços que coordenava, definindo quem estava mais ou menos apto a ficar ali.

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

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 capacitados 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*” (GERALDO CASCAES).

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 (conforme documento anexo 01).

A administração central construiu todo um arranjo discursivo por meio do qual os pacientes-trabalhadores deveriam aceitar pacientes, dóceis as 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 foi apontado pelo ex-professor e ex-aluno João Soeiro 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.

Foram lembrados pelos informantes da pesquisa como professores que passaram pela escola os senhores: Dalúcio Calado, José Edmundo Queiroz, Manoel Lobo, José Júlio da Silva Júnior, Manoel Antonio Cedovin, Nicolau Barbosa, João Soares Soeiro e Geraldo Moura Cascaes e as senhoras Maria Pompéia Araújo Cordeiro, Maria Ester Siqueira e Bernadete. Os professores: Renato de Oliveira Borges, Carlos Olaia Ribeiro, Florentino Lopes Gonzaga e Reulina Bentes Ribeiro são outros nomes que constam na portaria de nomeação da Secretaria de Educação do Estado do Pará, de 1975, como professores do Grupo Escolar Renausto Amanajás (anexo 01).

A certificação de terminalidade de estudos na escola somente viera a ocorrer a partir de meados da década de 1960. Segundo os depoimentos coletados, por intermédio do então diretor da escola o professor Nicolau Barbosa, houve uma reivindicação para que a Secretaria de Estado de Educação aplicasse exames para atestar a terminalidade de estudos alunos que haviam concluído o curso primário naquela instituição, pois até aquele momento nenhum aluno que havia passado pela escola recebera qualquer documento comprobatório de escolaridade. Não havia boletins no final do ano letivo, relatórios anuais ou outra forma de registro da vida escolar. Assim, por volta de 1962, a Secretaria de Educação do Estado aplica exames com o objetivo de certificar os aprovados. A fala e o documento “certificado de conclusão de Curso Primário” (anexo 02) do então aluno Geraldo Cascaes ratificam tal situação.

Por volta de 1962 mais ou menos foi feito o contato com o pessoal da SEDUC, mandou um equipe aqui que fez um levantamento e o que foi que eles fizeram. As pessoas que trabalhavam na escola. Porque nessa época ninguém tinha qualificação para ser professor. Aí fizeram uma prova, nessa prova todo pessoal foi aprovado. Só pros professores.

Mesmo com a perspectiva da aplicação de testes para certificar os professores o Papel da Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEDUC se restringiu apenas a isto naquela época.

Mais ou menos por volta de 1965 quando teve um grande numero de repetência a Diretora da Colônia, Dora Melo Dias, fez contato com a SEDUC para dar apoio e passar a fazer visita na escola, mas essa visita eram mais pra ver documentos boletins Não era pra ajudar os professores (GERALDO CASCAES).

Quanto à questão da organização curricular e do ensino, a Colônia seguia a mesma organização curricular do curso primário da época de sua criação e fora sofrendo transformações oriundas das Reformas do Ensino que ocorrem à nível nacional, tais como as propostas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024) e de 1972 (Lei nº 5.692).

Eu quando comecei a trabalhar a gente não tinha muita orientação assim. Davam pra gente um programa e com aquele programa nas mãos a gente ia pros livros e ia pegar a matéria pra dar pro aluno no caso né. Na verdade não existia uma fiscalização também, porque quando eu comecei trabalhar na escola o diretor da escola ele não era professor da escola ele era o prefeito (GERALDO CASCAES).

Os ex-alunos e ex-professores descreveram como matérias e atividades que desenvolviam na escola: português, redação, matemática, história, ciências, geografia e atividades práticas (bordado) somente para as meninas no contra-turno que estudavam.

O material que servia para organizar o ensino se restringia a alguns livros que a colônia disponibilizava para os professores organizarem suas aulas. Somente a partir da década de 1980, depois da extinção e abertura da colônia é que a Secretaria Estadual de Educação passará a dar um maior suporte à escola Renausto Amanajás.

Em 1977, com o falecimento do professor José Edmundo Queiroz, então diretor da escola, esta passou a ser dirigida pelo professor Renato de Oliveira Borges. “A escola só foi reconhecida pela SEDUC em 1983 e passou a se chamar Escola Estadual de Primeiro Grau Dr. Renausto

Amanajás” (JOÃO SOEIRO). A partir desta, após a extinção da colônia de hansenianos, ela passou a atender, também, uma outra clientela – alunos não mais exclusivamente hansenianos.

Na época da abertura da colônia “professores leigos” foram sendo substituídos por professores com formação pedagógica e alguns deles passaram a exercer funções administrativas e burocráticas na escola, como foi o caso, por exemplo, do professor Geraldo Cascaes, que sobre esta questão declarou: *“trabalhei na Escola até 1993, mas nessa época já estava lotado na Secretaria da Escola... só fiquei como professor até 1982... E isso aconteceu com outros professores também”*.

O ex-professor João Soeiro destaca a falta de valorização e reconhecimento que os antigos professores que não possuíam formação pedagógica sofreram por parte da SEDUC, fazendo com que viesse a cursar o magistério sem desejar na tentativa de ser reincorporado como professor à escola. Ele queria continuar professor, mas não lhe agradava a idéia do curso de magistério e sobre isso ele não soube explicar, apenas declarou:

Nós saímos da sala de aula em 1982, na abertura da colônia, fomos pra secretaria e depois fomos classificados como agente administrativo e, eu fia a faculdade, eu tinha primário só né, e terminei o Madureza Ginásial e não melhorou nada o salário, fiz o segundo grau no caso o magistério, o salário não melhorou, fiz pedagogia, tentei voltar pra sala de aula a SEDUC não consentiu, o salário não melhorou, fiz matemática fui três vezes na SEDUC pra voltar pra sala de aula, pra dar aula, a SEDUC não consentiu, conclusão: me aposentei como agente administrativo. A principio o Hélio Gueiros criou uma lei permitindo essa volta e uma colega Reulina Ribeiro Tavares ela voltou pra sala de aula. Naquela época eu ainda não pude voltar porque eu não tinha o magistério, que aliás eu nunca quis fazer o magistério e acabei fazendo. E, então, aí eu lembrei dessa lei lá na SEDUC e disseram que essa lei foi cassada porque era inconstitucional. Aí morreu aí.

Durante todo o processo de sua existência a escola mudou de espaço físico quatro vezes. De acordo com o que declarou o ex-professor Geraldo Cascaes:

A escola teve, ela teve quatro sedes, o primeiro prédio sede da escola funcionou do lado da igreja aqui da Colônia, no caso né. Depois nós passamos pro prédio onde hoje é o centro Marcelo Candia era um prédio antigo da administração da colônia, de dois andares e nós fomos ocupar os dois andares lá porque a escola aqui já era muito pequena pro contingente de alunos no caso. Lá funcionou durante alguns anos, não lembro quantos, dois, três anos por aí assim. Depois

nós votamos aqui pra área interna pro prédio paroquial na área que era o antigo refeitório da colônia e em noventa e um passou pro prédio atual.

Em 1991 após muitas reivindicações junto ao governo do Estado, lideradas especialmente, por um grupo de ex-professores que continuava a trabalhar na parte administrativa da escola ela ganhou novas instalações sendo instalada no atual prédio e que pertencente à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Pará, onde funciona até o presente momento.

Nas idas ao prédio da atual escola na busca de encontrar documentos referentes àquela época, segundo informações coletadas na secretaria e direção da atual escola, no processo de mudança para novo prédio foi relatado que toda documentação antiga havia sido incinerada sob a alegação de que ela poderia estar “contaminada pela Hanseníase”. Entretanto, esta informação não foi confirmada pelos entrevistados. Na opinião do ex-professor João Soeiro que ainda trabalhava na escola na época do episódio:

A documentação antiga da escola foi queimada depois pelo então diretor que era Hanseniano o Renato de Oliveira Borges. Uma coisa eu garanto não foi queimado por preconceito. Ele mandou queimar o livro com nome de alunos, porque ele achou que estavam muitos velhos e não tinha utilidade nenhuma. Ele ficou até 18 de junho de 95. Ele mandou queimar.

Em 1997, a escola teve novamente seu nome alterado em função de Lei 9.394\96, passando a chamar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Renausto Amanajás. Hoje após o processo de municipalização a escola está sob a responsabilidade da Prefeitura de Marituba.

Considero que a oferta de educação àquelas subjetividades, naquele contexto e sob aquelas condições de isolamento e de vida, revela uma aparente neutralidade política na qual as desigualdades foram mascaradas, negadas, proclamadas na forma da pretensa igualdade de todos onde uns eram “mais iguais do que outros”. Faltava apoio pedagógico aos professores, materiais adequados, dentre outros elementos fundamentais para garantir um acesso a uma educação com mais qualidade.

Oportunizar educação aos hansenianos deveria significar mais do que criar uma escola, deveria possibilitar uma educação que fosse além das práticas de beneficência e de caridade. Pelo menos no caso da ex-colônia de Marituba, os dados revelam que ela foi um espaço de reprodução da *tecnologia disciplinar* implementada no interior da colônia, mas que funcionou, também, pelo sentido dado por professores e alunos que a constituíram e foram por ela constituídos, como espaço-tempo de práticas de liberdade e afirmação de si, que levaram a transgressão de seus modos de existência.

Isto implica considerar, na esteira do pensamento foucaultiano, que o hanseniano em sua vivência escolar passou por um processo de subjetivação no qual a escola funcionou como mecanismo de saber-poder-sujeição, e, também, como espaço potencializador de resistência, transgressão, de experimentação de prática de liberdade e de modos singulares de existência, conforme buscamos evidenciar nas próximas sessões.

5.1.4 Relações de saber na vida escolar

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 a 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 que foram 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.

É no contexto das políticas de controle e normalização do indivíduo hanseniano, visto como um perigo social, que as políticas educacionais daquele contexto vão cumprir um importante papel no controle dos corpos dentro da escola, decidindo através do saber – poder médico quem deve ter sua entrada autorizada na escola.

Meu estudo é daqui da colônia de Marituba. [...] Eu digo que meu estudo é daqui porque com nove anos de idade me deu traucoma, não é glaucoma. Passei um ano me tratando e fiquei bom. Aí eu pensei já vou começar a estudar. Naquele tempo fazia tudo que era exame pra poder estudar, então constatou: agora que é hanseníase, mas era lepra né. Aí contatou a lepra e eu fiquei de 10 anos aos 14 fazendo tratamento em Belém (BENEDITO XAVIER, ex-aluno).

No grupo escolar da colônia de Marituba não havia uma orientação oficial sobre os conteúdos e programas de disciplinas a serem trabalhados, cada professor era responsável por imprimir um caráter muito pessoal a esta seleção e organização. Baseando-se em livros didáticos e no programa 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*” (JOÃO SOEIRO, 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.(GERALDO CASCAES, 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 (FRANCISCO ASSIS, 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 (BENEDITO XAVIER, ex-aluno).

A falta de orientação para o trabalho pedagógico do professor não significava que estes estavam desobrigados das normas instituídas pelo regulamento interno da colônia e suas sanções. O professor 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 matricula dos alunos e cuidava acima de tudo da disciplina, não deixava a peteca rolar... no sentido da bagunça*” (JOÃO SOEIRO, como ex-diretor).

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

Alguns professores foram apontados como capazes de singularizar suas práticas por diferentes motivos, formando diferentes alunos e inspirando diferentes práticas de outros futuros professores que vieram 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 (GERALDO CASCAES, 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 aos saberes veiculados pelos materiais disponibilizados para o professor. 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 a formação daqueles alunos e, despertaram em alguns deles um desejo, uma voracidade pelo aprender como algo capaz de ressignificar sua vida 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 Geraldo Cascaes que 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 está intrinsecamente envolvida em uma relação com o outro, no contexto da antiguidade para cuidar de si era preciso escutar o mestre;

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 – Geraldo Cascaes, parece ter encontrado em sua própria trajetória uma escapatória às sujeições, fazendo das normas institucionais suas próprias escolhas (FOUCAULT, 2007, p.69). A regulação imposta pela instituição que fixava e dosava o saber e a aprendizagem nos parâmetros de um programa fornecido e pelos livros didáticos utilizados tentava criar unidade de sentido, identidades fixas, únicas e homogêneas.

Aquele professor (Geraldo Cascaes) ao narrar sua trajetória escolar na colônia, tenta mostrar que não havia um único modo de ser professor, que 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 se us 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.

O personagem singularizou sua experiência de escolarização porque, também, escutou as lições de alguns de seus mestres e amigos. Mestres que em exercícios de práticas de liberdade do agir docente cuidaram de si e também dos outros inspirando 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; desse modo, foram aqueles que mais assumiram uma significação positiva na vida do aluno descrito. 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” (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor).

Esta experiência relatada por Geraldo Cascaes reporta a uma realidade que se descola da instituição e da pretensa coerência que pretendem instituir à suas existências. Através do relato é possível perceber que em sua constituição de si a figura do professor assumiu papel importante na sua vida pessoal e coletiva, entretanto esta não se constituiu como uma busca do professor exemplar. Não era uma busca, uma obrigação que orientava suas práticas, pois naquele meio social em que viviam não se esperava isso devido a 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 Geraldo Cascaes 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 que possibilitaram que ele se projetasse e se pensasse de modo mais afirmativo.

O ex-aluno Benedito Xavier ao rememorar seus antigos professores na escola da ex-colônia toma como referencia 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.

Por sua vez para o ex-aluno e ex-professor João Soeiro, que frequentou 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, colei, colei 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.

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.

Na experiência narrada por dona Rosa Lia (ex-aluna) os saberes veiculados pela escola se restringiam ao aprendizado da leitura, escrita, redação e matemática. Contudo o que ficou mais evidente e marcado em sua memória foi a prática rígida e autoritária de um de seus professores. Parece-me que a professora mencionada pela informante tentava reproduzir com os alunos toda a carga disciplinadora e normalizadora que aquele regime de isolamento lhe obrigava a viver.

Me lembro de três professores Dalúcio calado, Bernadete, Edmundo Queiroz. A Bernadete que eu não sei, não quero nem falar. Não sei ela já morreu não quero que a alma dela fique penando. Ela era muito rígida os outros não, sabiam ralar. Comigo era, não sei com os

outros. Não sei se ela não ia com a minha cara. Sei que não ia com a dela (ROSA LIA, ex-aluna).

No que diz respeito aos materiais utilizados para veiculação do saber me meio a processos de ensino-aprendizagem, ficou evidente que este material era bastante restrito e se reduzia a apenas livros didáticos, cadernos, lápis, quadro negro e giz. Os mecanismos disciplinares já internalizados pelos corpos e pelas mentes daqueles indivíduos não lhes permitiam ver como algo negativo ou limitador do processo de escolarização. Na fala de dona Rosa Lia isso era encarado de uma forma bastante resignada e natural.

Pra mim eu era criança era tudo bom né quando a gente é criança. Naquele meu tempo né agente não exigia nada, Não é como as crianças de hoje que tudo exige até roupa de marca. No meu tempo não era assim, primeiro que a nossa roupa era tudo igual, era umas fardas né. Era uma saíinha de prega azul abaixo do joelho pra não mostrar nada. Era igual assim um convento que agente morava quase num convento. Era assim a forma que a gente vivia né. Então pra mim tudo era bom naquele tempo (ROSA LIA, ex-aluna).

A falta de material didático adequado para o trabalho pedagógico não foi visto como um impeditivo que afetasse o desejo de freqüentar a escola. Ela foi vista com uma ambiência positiva apesar das limitações de materiais e de metodologias diferenciadas. A padronização do uso do uniforme e a forma quase conventual que marcava a dinâmica dos corpos naquela escola da colônia, apontada na fala de Rosa Lia, foram internalizadas de tal forma que não desencadearam uma compreensão e memória negativada daquela experiência.

A disposição disciplinar dos corpos e o ritmo conventual do controle do corpo pela escola com uso de tecnologias de um poder microfísico, “celular” que dociliza e normaliza corpos e mentes, apontado por Foucault (2001), marca a vida de Rosa Lia pela forma resignada com que descreve ter aceitado aquela situação.

A organização do espaço escolar e da sala de aula acompanharam os princípios reguladores e normalizadores da pedagogia tradicional que também servira para organizar outros espaços escolares naquele tempo. A disposição dos corpos na sala de aula no interior daquela escola passou de uma organização em que os alunos sentavam em duplas para uma

dinâmica de individualização onde cada um passou a ocupar um lugar específico e determinado.

Tinha caderno, livro de leitura, eu lembro bem de um “O Pequeno Escolar”. Tinha pra todo mundo, esse livro tinha uma parte de ciências com alguns assuntos assim. Os livros da biblioteca podiam ser pegos direto na estante. Tinha muitos que podia até levar pra casa. Podia levar pro pavilhão sem problema, era liberado. Eu sempre fui interessado em ler. [...] o mais tradicional, era aquele quadro negro e o giz e só. Os professores só usavam isso e só.[...] Existia disputa pra ver quem sabia mais (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor).

Um olhar atento para esta narrativa permite perceber o quanto a escola para hansenianos, mesmo sem possuir registro formal e documentação relativa a uma proposta pedagógica oficial, seguia diretrizes pedagógicas muito próximas àquelas pensadas pelos órgãos oficiais de ensino. Conserva-se dentro da colônia uma organização presa a racionalidade técnica e científica da época observada na disposição das carteiras na sala e na valorização de certo tipo de saber (científico) evidenciado na oferta dos livros - “*O Pequeno Escolar*” - e na competição entre alunos instalada na sala de aula.

Essa valorização do saber científico, da racionalidade técnica encontrava ressonância no modo como a organização espacial da sala de aula se orientava pelos princípios normalizadores da instituição como um todo.

A regularidade e normalização pretendida pela tecnologia do poder disciplinar valorizada pela escola em consonância com a administração da vida na colônia, foi o modo como o senhor João Soeiro descreveu a disposição dos corpos na sala de aula: “*Sentavam em fila indiana nessa época eram carteiras individuais [silêncio] cada um olhando na nuca do outro. A disciplina era rígida*”.

Comumente narrado como um procedimento técnico de controle e normalização dos corpos no interior da sala de aula o princípio do *quadriculamento* pensado por Foucault (2001, p. 123) – “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” - tem a intencionalidade manifesta de produzir um “espaço analítico” controlado em seus pormenores

capaz de “evitar as distribuições por grupos, decompor as implantações coletivas, analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias”.

A narrativa do ex- aluno descreve com certa naturalidade essa disposição dos corpos na sala de aula. Penso que essa prática reproduzia tanto a dinâmica escolar do contexto fora da colônia quanto os processos disciplinadores que pretendiam formar corpos dóceis, controlados em todos os espaços da colônia, e do qual a escola vai fazia parte.

Na sala de aula era carteira dupla. Geralmente cada um escolhia o seu lugar. Só quando tinha algum problema é que trocava da carteira. Fulano tu vais sentar ali ta conversando muito, ou vai sentar sozinho, coisas desse tipo acontecia também.. [...] Mas não podia fazer bagunça não. Era assim: tinha que chegar no horário, tinha que fazer o exercício que levou pra casa direitinho, prestar atenção, participar das atividades, não podia sair da sala de aula sem o consentimento do professor, em todo canto que eu estudei foi assim e também era na Renausto Amanajás no caso né., qualquer ausência da sala de aula tinha de ser informada, tu vais fazer o que, vis pra onde, Tinha que ter aquiescência, a autorização do professor (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor).

O fato de haver estudado em uma sala com carteiras duplas cria uma falsa sensação de liberdade naquele ex-aluno. O poder escolher o lugar era sempre acompanhado pelo olhar atento do professor que em casos de quebra da rotina disciplinar determina com quem e onde deveria sentar.

A lógica do poder disciplinar que conduzia a organização do tempo e espaço na colônia organiza o espaço analítico do poder ancorado, segundo Foucault (2001), em procedimento arquitetural e religioso. A arquitetura organizada em torno de uma localização específica - a escola perto da prefeitura da colônia e dos pavilhões de alojamento e ao lado da igreja favorecia uma dinâmica de um “corpo-instrumento” que não é extorquido pelo poder disciplinar no sentido de retirar suas forças, mas de garantir uma produtividade para a melhor utilização das forças. A narrativa do ex-aluno Francisco Assis é reveladora desse processo:

Tinha que acordar todo dia de manha cedo, fazia a limpeza do pavilhão, varria tudo, lava o sanitário. Tudo era a meninada que fazia.

Tomava banho, ia pra missa, na volta da missa é que tomava o café. Acabou de tomar o café pega o livrinho e pra escola que ficava próxima também, dois três minutos, do pavilhão pra escola era próximo.

O espaço disciplinar é conduzido e organizado de modo que seja possível perceber, no detalhe e nas minúcias as ausências e presenças para conhecer, dominar e utilizar. É nesse sentido que uma rígida disciplina se instala na colônia para controlar aqueles corpos e acaba por entrar no modo de organizar a rotina escolar descrita com uma espécie de regime militar e conventual onde se misturavam valores morais e religiosos como mecanismos disciplinadores que foram internalizados segundo o que parece informar a senhora Rosa Lia: “*Agente acordava muito cedo sabe, era como um regime militar[...] ia para a missa né, em jejum porque é pecado comungar de barriga cheia né, só depois que a gente tomava café, na volta e ia pra escola*”.

É neste sentido que Foucault (2001, p. 123) oportunamente nos lembra que

A disciplina organiza um espaço analítico. E ainda aí ela encontra um velho procedimento arquitetural e religioso: a cela dos conventos. Mesmo se os compartimentos que ele atribui se tornam puramente ideais, o espaço das disciplinas é sempre no fundo, celular. Solidão necessária do corpo e da alma, dizia um certo ascetismo: eles devem, ao menos por momentos, se defrontar a sós com a tentação e talvez com a severidade de Deus. [...] Mas isso ainda não passa de uma forma muito tosca.

A experiência da escolarização vivida na colônia foi também marcada pelo modo como o tempo-espaço estava organizado no interior daquela instituição. O tempo-espaço da escola estava profundamente marcado pelo tempo-espaço da colônia que imprimiu no corpo e nas mentes dos indivíduos uma rotina disciplinar que permitia reconhecer os rígidos horários da colônia que eram seguidos pela escola sem a presença de um relógio no espaço escolar. O texto de Geraldo Cascaes é rico nos detalhes sobre a organização e utilização exaustiva do tempo naquele contexto:

De nove horas até nove e meia era o recreio. O professor não tinha relógio também. Mas mesmo que não tivesse relógio um fato interessante que eu coloco na escola não existia relógio. Durante todo tempo que estudei não tinha relógio não. Assim, nós tínhamos aqui na colônia um serviço de alto-falante ele funcionava de sete e meia pras

oito horas até mais os menos onze horas da manhã. Só que assim, esse serviço de auto-falante ele era assim: quando o diretor da colônia chegava ele colocava um disco que indicava que o diretor tava chegando, tá. Toda vez que chegava um médico também, o médico escolhia uma música pra ele. O doutor fulano de tal chegava ele colocava aquele disco. Então todo mundo sabia que aquele médico estava atendendo no posto. Então todo dia às nove horas da manhã tinha um disco com uma música antiga que cantava assim: sapato de pobre é tamanco, almoço de pobre é café. Era nove horas isso era uma senha pro pessoal da limpeza que estavam capinando as ruas cessar o trabalho e ir até o refeitório merendar até nove e meia. Então quando tocava a gente tava na escola e o pessoal fazia é nove horas, fazia um zuadinha que tava na hora do recreio. Ai diziam tá bom podem merendar (GERALDO CASCAES).

O espaço e tempo escolares na concepção de Hall (1997) são categorias básicas de todos os sistemas de representação e que todo meio de significação, por sua vez, deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais, aqui, no caso, a escola dentro da colônia de Hansenianos. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo. O mesmo autor cita, ainda, que todas as identidades estão localizadas no tempo e no espaço simbólicos e que elas têm “suas geografias imaginárias”, suas paisagens características, seu senso de lugar, bem como localizações no tempo, nas tradições inventadas que ligam passado e presente.

A escola, em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, normatiza o tempo, produzindo sujeitos autocontrolados. Ao normatizar o tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem e aprendam esse tempo que serve como medida comum para todos, determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram nesse tempo. Responsabilizar os sujeitos pela sua adequação ao tempo escolar pela sua aprendizagem, pela parada para o recreio caracteriza-se como uma perversa estratégia da instituição disciplinar de controlar os corpos dos indivíduos. Eram eles que ao ouvirem o código musical de parada para o descanso dos trabalhadores da colônia provocavam a parada para o recreio da escola.

O tempo-espaço escolar vivido na colônia se aproxima desta perspectiva e a escola vai ser afetada pelos processos de organização do tempo vivido na colônia. O episódio relatado pelo senhor Geraldo Cascaes sobre *a ausência de relógios na escola* revela um tempo-espaço

escolar orientado e que se misturava com o tempo-espaço da colônia. Mesmo sem relógio na escola o recreio acontecia rigorosamente todos os dias no mesmo horário seguido pela hora do lanche dos trabalhadores internos da colônia. Os alunos eram levados a seguir a mesma dinâmica de significação do tempo da colônia, com a música que anunciava a chegada de médicos e do diretor daquela instituição. O “corpo-máquina” treinado para identificar os códigos estabelecidos pelos poder disciplinar e suas tecnologias produtivas.

Não era apenas a organização do tempo e do espaço da colônia que se misturavam a rotina da escola. A distribuição de tarefas na produção do lanche – produzido pelos próprios internos no pavilhão de internamento -, a ida das meninas ao pavilhão para o recreio, e o próprio lanche que era servido todos os dias não deixavam aqueles indivíduos esquecerem onde estavam, da rotina vida na colônia que deixou marcas até hoje na memória de ex-alunos.

A nossa merenda era feita na própria cozinha do pavilhão, dos meninos, no caso né, e pegava aquele panelão e levava lá pra escola. Pegava dois dos mais fortes e carregava lá pra escola. Era servido pra nós na escola o nosso mingau. Já as meninas não, elas saíam da escola, era próximo e iam até o pavilhão merendar o mingauzinho delas lá. E regressa com a panela, com a sobra que ficou lá e acabou a conversa. Um detalhe o mingau geralmente era de aveia era de milho, as vezes era de fubá, também. O de aveia geralmente o pessoal não gostava porque assim eram os rapazes que faziam e ninguém nunca treinou no caso né, e ficava aquilo grosso. Eu pelo menos eu detestava mingau de aveia. No dia que era mingau de aveia eu não merendava. Sabe por quê? O mingau era muito grosso, uma papa, botavam muita aveia e ninguém agüentava aquele mingau. O nosso mingau de aveia estragava quase tudo. É um detalhe interessante que faz parte da vida da escola também (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor).

Apesar de ser uma escola mista e meninos e meninas conviverem na mesma sala estes não lanchavam no mesmo lugar. O masculino e feminino eram separados dentro da própria sala e na hora dos encontros coletivos como o recreio. “As carteiras de dois lugares eram uma pra dois alunos. Na sala tinha menino e menina só que a mesma coisa que era no cassino: a gente de um lado e elas do outro. Não era misturado. No recreio brincavam entre elas e a gente entre nós” (BENEDITO XAVIER, ex-aluno).

Uma vigilância se impunha porque ali não estavam apenas crianças, havia adolescentes de até dezessete anos e as ralações que não fossem apenas de amizade deveriam ser evitadas porque eram proibidas pelas regras da colônia.

Quando eu comecei a estudar na Renausto amanajás era um dos menores da turma não era da escola, na escola tinha aluno menor que eu, mas na turma eu era um dos menores. Tinha um outro colega meu João, nós éramos os dois menores da turma e os outros todos eram maiores 14, 15, 16 e 17 anos (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor)

Quando tinha namoro não era pra ninguém saber. Era tudo escondido na época não podia. Deus o livre se fosse descoberto ou ia embora ou ficava de castigo no quarto escuro (ROSA LIA, ex-aluna).

Chegou uma pequena lá, me lembro bem o nome todinho: Maria José Monteiro Ferreira, e eu simpatizei com ela. Eu devia ter dezessete e ela tinha quinze. Aí eu simpatizei com ela, mas eu queria que a senhora visse: naquele tempo menino não se uniam com as meninas que os zeladores não deixavam. Até festejo que tinha no cassino, as meninas se sentavam do lado esquerdo e a gente do direito (BENEDITO XAVIER, ex-aluno).

Submetidos a um controle e disciplina rígidos as proibições impostas à vida na colônia se estendiam a vida escolar. Meninos e meninas eram submetidos a um rígido olhar hierárquico e vigilante para que os possíveis e proibidos namoros não acontecessem. A localização específica da escola facilitava essa vigilância e controle dos corpos pela administração – ficava próximo da igreja, que ficava ao lado (do primeiro prédio que funcionou a escola), próximo do pavilhão de internamento (que possuía um responsável pela organização e disciplina dos internos) e dos próprios olhares da vigilância hierárquica daqueles que a direção da colônia atribuía alguma função, tais como o diretor da escola, professores e o zelador do prédio. “No meu tempo já, o pessoal ia pra merenda, ia merendar no seu pavilhão cada um ia pro seu pavilhão merendar, meninas e meninos. Meninos pro pavilhão dos meninos e meninas pro pavilhão das meninas” (JOÃO SOEIRO, ex-aluno e ex-professor).

Tal qual acontecia nas “cidades empesteadas” do século XVIII retratadas Foucault, a hierarquia encarregada da vigilância e controle também acontecia no interior da colônia de Hansenianos para controle dos mesmos.

O prédio ficava localizado ao lado da igreja católica a distancia era de uns dez doze metros do prédio da igreja. [...] na parte externa nós tínhamos duas salas, eram abertas, ventiladas mesmo né, todo mundo que passava na rua via as pessoas não existia muro na escola porque era uma coisa toda interna assim. Quem estudava, fora era o ambiente da natureza que passava assim, a brisa (GERALDO CASCAES).

A ausência de grades e muro na escola cria a aparente ilusão de liberdade. Não havia muro na escola porque o muro da segregação era o da própria instituição asilar e suas normas disciplinadoras que visam impedir qualquer possibilidade de fuga. Se a escola não era uma prisão - se a caracterizarmos pela presença de muro, grades e outros dispositivos anti-fuga - ela fazia parte da prisão, estava totalmente inserida na prisão que se constituía a colônia no cuidado e controle do “indivíduo perigoso”. A organização disciplinar e a obrigatoriedade da frequência a escola funcionaram como elementos fundamentais desse dispositivo de controle que também se constituiu a escola.

Eu cheguei na colônia em 31 de agosto de 1963. eu tinha varias feridas e fui primeiro tratar e depois em setembro comecei a estudar no Renausto Amanajás, fui inclusive rebaixado eu tava na terceira e fui rebaixado pra segunda porque eu era muito ruim de leitura. Eu tinha treze anos quando fui internado e agora estou com sessenta e três anos. Antes eu estudava na escola Barão de Guajará na Vigia. Meus pais me trouxeram, eu tinha só treze anos. Sabia um pouco ler e escrever por isso eu fui rebaixado. A escola foi importante porque eu aprendi. Eu era mais travoso porque eu também gazetava em Vigia eu dizia que ia pra aula, mas não ia. Em casa pensavam que eu ia mas na verdade eu não ia. Ai eu acabava não aprendendo. Aqui não, eu não tinha como fugir porque era pertinho da moradia com a escola. A moradia era aqui onde é esse CESAL (Centro de Esporte Saúde e Lazer) agora. Era ali que a gente morava os meninos, crianças e adolescentes. Não tinha como fugir, tinha que ir pra aula. Algum problema o castigo era aqui na moradia e não lá na escola. Não saia ficava privado de algumas diversões [...]Eu estudei, era obrigado. Todo menor internado na colônia era obrigado a ir pra escola. Não podia ficar no pavilhão acho que não havia um regulamento sobre isso mas a ordem vinha lá de cima, partia lá do Diretor da colônia e aí o zelador cumpria. Então todo menor que chegava era internado tinha que ir pra escola. Mesmo que não fosse obrigado eu ia, por incrível que pareça. Se lá em vigia eu era gazeteiro aqui eu me esforcei, eu gostei, passei a estudar mesmo.

Só sei que eu gostei, fiquei motivado, não entendo por quê (JOÃO SOEIRO, ex-aluno e ex-professor).

Naquele espaço controlador da colônia a obrigação de freqüentar a escola instituía o cerceamento de práticas muito comuns que geralmente marcam a adolescência - o “matar aulas”. Aquilo que João Soeiro, menino na cidade do interior do Pará vivia com prazer agora se tornara impossível de acontecer, pois a vigilância e os sistemas de punição instituídos e a própria presença dos olhos vigilantes impossibilitavam de continuar experimentando tais práticas naquele interior. Seu corpo vai se acostumar, vai ser disciplinado por esse sistema de regras e interditos que ele não consegue explicar como passou a se motivar para freqüentar a escola.

No século XVIII as ordenações por fileiras começam a dividir o corpo discente de forma a organizar a escola em arranjos, surgindo as filas para entrar na sala, sair da sala, filas no corredor, no pátio, por séries, por idade, etc. Segundo Foucault, é este conjunto de alinhamentos, onde os alunos ora ocupam uma fila, ora outra, que marca as hierarquias do saber e do poder na instituição escolar. A este respeito Foucault (2001, p. 155-156) oportunamente nos lembra que

[...] O edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar [...], mas esse aparelho necessita para a eficácia da disciplina de uma vigilância hierárquica, [...] o olhar disciplinar teve de fato, necessidade de escala [...] É preciso decompor suas instâncias, mas para aumentar sua função produtora. Especificar a vigilância e torná-la funcional..

A vigilância que se efetivava na escola era muito mais com a presença do diretor, e a proximidade com a prefeitura da colônia do que com a presença de outros profissionais que ali não existiam. O controle do espaço escolar era relativizado pela própria condição de se viver já dentro de um espaço altamente controlado e vigiado.

A escola torna-se “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados” (FOUCAULT, 2001, p. 174). Esse tipo de vigilância permite a diretoria um controle sobre todas as movimentações na escola: quem está no corredor, quem vai ao banheiro, a classe “indisciplinada” e outros mais.

Entretanto, segundo o que foi relatado pelo ex-aluno Geraldo Cascaes, este controle exagerado dos corpos no espaço escolar não ocorria como também não havia muros nem grades na escola já que o próprio ambiente da Colônia era alvo de um mecanismo rigoroso de controle e vigilância dos corpos. Segundo ele, na escola se procurava relativizar esse disciplinamento do corpo.

Não é que não houvesse práticas de controle na escola, mas é que a disciplina vivida na colônia já havia sido incorporada nos corpos daqueles indivíduos que eles de certo modo já se auto-controlavam, e auto-governavam na escola. Os modos como os alunos utilizavam a biblioteca que ficava no espaço da escola ilustra esta condição de autogovernamento bem como o entrelaçamento da escola na vida do coletivo social da Colônia. *“Na biblioteca qualquer morador podia entrar pegar livro emprestado. Os alunos e professores também. Não tinha ficha de empréstimo de livro e ninguém que vigiasse ou tomasse conta. E mesmo assim os livros eram devolvidos”* (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor).

A regra das *localizações funcionais* vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 2001, p. 12).

Naquele contexto o tempo e espaço escolares devem ser compreendidos como derivados da forma da vida social da colônia sendo racionalizado e marcado por práticas de autogoverno, mas, também, por singularidades e diferenciações.

Quando analisamos a escola para hansenianos entramos em um universo com um funcionamento complexo: podemos identificar práticas que Foucault nomeou como disciplinares convivendo com outros tipos de práticas de governo, mas, também, práticas de liberdade, especialmente as descritas como as atividades que a escola desenvolvia fora do espaço escolar como o desfile de sete de setembro e peças teatrais.

O tempo e espaço da escola para hansenianos, seguindo a disciplina do contexto social da própria colônia, irá se utilizar de um regime disciplinar desde e a posição dos alunos na

sala de aula, da composição do ambiente e das cenas que representam as relações entre alunos, professores e administradores, na utilização dos espaços e tempos segmentados e marcados por ritmos próprios, necessários ao bom desenvolvimento dos princípios estabelecidos pelas normas internas da colônia e que vai instituir um tipo de saber próprio das pedagogias tradicionais mas que encontrará resistência em práticas culturais estabelecidas a partir da escola. O senhor Geraldo tem uma lembrança muito viva e positiva de práticas culturais que se desenvolveram na colônia a partir da escola e que trouxeram outra dinâmica para o corpo social da colônia.

O espaço escolar retratado por Geraldo Cascaes descreve que havia atividades dentro do espaço escolar e atividades como dramatização e festejos que aconteciam fora do ambiente da escola como a realização de dramatizações produzidas na escola e encenadas pelos alunos “artistas”.

Havia um mundo paralelo acontecendo no interior da instituição asilar e as práticas pedagógicas se deslocaram, em certo sentido, para fora dos limites da escola imprimindo um caráter vivo, de vida. Se a colônia estava na vida da escola aos poucos a escola entrava na vida da colônia e passava a dar outro sentido à vida naquele contexto. Entretanto penso que mesmo estas práticas estivessem marcadas pela vida disciplinar da colônia - as peças eram para o aniversário da colônia, o aniversário de diretor, de certo modo, elas também serviram para os alunos viverem outros papéis, experimentarem outras relações de aprendizagem. O teatro da escola contribuía para dinamizar o “teatro da vida” dos indivíduos no interior da colônia.

A experiência de estudar no interior da colônia, apesar de se vista como positiva pela senhora Rosa Lia foi profundamente marcada pela relação de seu corpo com a doença. Frequentava a escola porque era obrigada pela administração que exercia um controle sobre a vida e sobre aqueles corpos. Ir a escola para ela não era uma ação tão prazerosa e foi nesse sentido que em um trecho de seu depoimento lembrou da rivalidade com uma professora e dos castigos que recebia por não desejar estar ali, fatos que marcam sua memória de escolarização – formas de resistir a uma vivência em um ambiente que não desejou estar. Ela busca uma justificativa em si mesma no seu estado enfermo para explicar a falta de motivação em ir para a escola.

Há de se ressaltar que Rosa Lia é a mesma que descreveu no início deste capítulo a forma traumática com que chegara à instituição aos sete anos de idade – uma separação dolorosa de sua família. Assim como fora obrigada a estar contra a própria vontade na colônia, também a escola assumiria esta conotação compulsória em sua vida de escolar. Por isso, mesmo depois que saiu da colônia aos dezesseis anos não desenvolveu nenhuma motivação para voltar a estudar. *“Depois que sai não quis estudar. Não foi como o Cascaes né. Ajudei minha mãe com meus irmãos menores né. Ai, ai continuou a vida passei sete anos aqui depois sai depois voltei. A minha vida é assim é lá e é cá. Nunca me desliguei daqui, da colônia.”*. Ela conseguiu ver apenas uma contribuição funcional que o aprendizado da escrita causou em sua vida: *“Foi bom porque desenvolvi pouca coisa, mas valeu assino meu nome não sou totalmente analfabeta foi pouco tempo, mas valeu.”*

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 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, iniciais amizades e até mesmo namoros, práticas estas que podem ser vistas como resistência ao extremo do controle e da vigilância severa a que eram submetidos aqueles sujeitos. Para o senhor Benedito Xavier o aprendizado seria uma forma de criar passagem para práticas de liberdade, uma libertação da vergonha e do incomodo causado por não saber ler: *“Quando não sabia ler e escrever ficava incomodando os outros. Dava até vergonha”* e, uma possibilidade e estabelecer rupturas com o isolamento que vivia de seus familiares, dando sentido outro sentido para sua vida ali dentro a partir do ato de escrever cartas e marcava 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 (BENEDITO XAVIER, ex-aluno).

Ler e escrever ali era a possibilidade de criar, viver, transgredir, reinventar e de afirmar a vida em condições de um contexto geralmente descrito como de dor e sofrimento. Isso está evidenciado, por exemplo, na experiência na significação que Geraldo Cascaes 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 um piada[...] as 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 (GERALDO CASCAES).

Para Geraldo Cascaes o aprendizado oportunizado pela escola o mantinha ligado ao mundo exterior à colônia, criava margens para projetar-se para os cenários, outros espaços geográficos mesmo estando isolado compulsoriamente. “*Eu gostava muito era de geografia que era a matéria mais interessante porque falava dos locais das populações das riquezas e isso sempre chamou minha atenção. Então, pois, é me colocava fora daqui, numa realidade fora*”. A escola deu novo sentido à sua vida no interior de uma instituição segregadora.

Segundo o que escreveu Nietzsche (2003), instruir sem vivificar é um saber no qual a atividade adormece. E, nesse sentido os hansenianos vivificaram o saber. Cada um à seu

modo, eles colocaram educação e escola à serviço da vida. Sem receitas, simplesmente reinventando-se.

No atual contexto em que vivemos acredito que ainda que recebamos uma orientação prescritiva sobre práticas escolares emanadas do Estado, como ente educador, isto não deve servir de impedimento para práticas criativas, pois é através destas que podemos construir outros (nossos) modos de pensar, de ser e de existir. Nesta direção, Nietzsche (2003) enfatiza que o sujeito é uma pluralidade de forças em permanente devir, ou seja, para ele, não há uma substância ou essência fixa nos sujeitos, mais sim forças, em constantes transformação. Para o autor, ao estar no mundo, no devir, o homem se modifica a todo o momento em seu contato com o(s) outro(s) e com o mundo.

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 seu Benedito Xavier é reveladora da potencia 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 a escola era uma forma inclusive de não ter que ocupar-se de outros afazeres na instituição – uma linha de fuga da rotina extremamente disciplinadora e vigilante imposta pelo asilamento.

Ela (a escola) assumiu função importante na experiência que alunos e professores passaram a fazer de si mesmos. A narrativa do senhor Geraldo Cascaes revela que a escola foi o refúgio que o mantinha ocupado, que a mesma contribuiu para não lembrar de 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”*.

Também foi a partir da escola que se tornou possível se pensar como ser de potencialidades, deseja viver para realizar sonhos, inclusive de poder sair da colônia. A escola oportunizou 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 oportunizara uma mudança na relação com a

enfermidade, uma outra experiência de si. O depoimento de Geraldo Cascaes chama atenção para os modos com a escola passou a dar novo sentido a sua vivência, a experiência de si.

Comecei como professor de alfabetização, mas foi a experiência como professor de séries mais elevadas que exigiu conhecimento mais apurado meu. E eu tinha que me preparar pra isso. Isso fez com matéria de terceira e quarta série eu sabia tudo. E quando eu precisei fazer supletivo do primeiro grau me ajudou muito. Fazia o supletivo do primeiro grau aqui na colônia mesmo. a gente pegava o fascículo na basílica de Nazaré dada pelo Ministério da Educação e nós formamos um grupo de mais ou menos umas dezesseis pessoas e a gente ouvia a Rádio seis horas da manhã pela Rádio Educadora de Bragança. Só era ruim que quase a gente não entendia, mas como o grosso da matéria tava no fascículo a gente acompanhava. Foi o doutor Dioclécio Barbosa Gadelha que incentivou a formação desse grupo, no caso. Ele dava reforço e colegas dele vinham também. Por que vocês não podem fazer supletivo estudando aqui também? Nós éramos quase todos professores. Cada um saía da sua casa e reunia na escola. E assim nós terminamos nosso primeiro grau . Eu prestei provas em Bragança, só não passei em Ciências. Só o Soeiro passou em todas. Ai eu me inscrevia no Paz de Carvalho pra fazer a prova de ciências e na prova no Paz de Carvalho eu peguei um lambada. E depois de seis meses abriu inscrição no Paz de Carvalho e eu tirei nove. Para o segundo grau o grupo foi reduzido para mais ou menos oito pessoas e o Dr. Dioclécio ajudando, trazia pessoas para dar reforço, pessoas amigas. A dificuldade foi maior. E assim os fomos fazendo. Ai eu tive sorte passei e só fiquei devendo matemática. Tive que fazer mais três vezes pra poder passar. Depois eu pensei vou fazer cursinho e vou fazer Universidade. Ai quando eu fechei o segundo grau ai já tava mais fácil de sair, já tava a abertura, no caso né, tanto que eu me matriculei no Rutherford em Belém que era o melhor cursinho na época. Passei o ano de 76 todinho estudando. Em janeiro de 77 eu fiz o vestibular e passei na Universidade Federal do Pará e eu tinha passado em Direito e conclui no primeiro semestre de 1982.. Isso quer dizer o que? Que a Escola Renausto Amanajás me ajudou muito. Eu já tive ex-aluno meu que já chegou à universidade, fez vestibular e é pedagoga (GERALDO CASCAES, ex-aluno e ex-professor).

Em um espaço-tempo de excessivo controle dos corpos a escola vai assumir para seu Geraldo Cascaes uma função vital. Ele aos poucos vai ressignificando 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 desejavam prosseguir seus estudos mesmo confinados ele causa fissuras no conjunto de regras disciplinares da colônia. Seus gesto de resistência (o desejo de prosseguir os estudo) 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, conforme a significação dada por este professor.

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 um outro modo de existir ali dentro. Uma outra experiência (transgressora) de si experimentada por aquele aluno fora desencadeada pela vivência escolar. A escola abre passagem para afirmação da vida.

Um sentimento positivo da vivência escolar na colônia em sua vida pessoal foi também descrito por João Soeiro (ex-aluno e ex-professor):

a passagem de aluno para professor significou uma melhoria de vida. Você sabe professor ele aprende mais do que ensina, então à medida que eu ia dando aula eu ia melhorando, eu ia progredindo. eu entrei como professor com a quinta série apenas só a quinta série. Aí em 72 eu fiz um curso chamado Madureza Ginásial, nós assistíamos as aulas, ouvíamos as aulas pela Rádio e estudávamos nas apostilas. E, no final do curso eu fui fazer prova o Cascaes também, era uma equipe, fomos fazer prova em Bragança, aí eu consegui passar em todas as disciplinas e obtive o certificado. Aí eu comecei a estudar fora, me matriculei no aquele que o Cascaes estudou ... Rutherford, existe ainda? Um equívoco, eu me matriculei no Vera Cruz pra fazer o supletivo do segundo grau. Passei em todas as disciplinas, não passei no Inglês mesmo assim me inscrevi no Rutherford pra fazer o vestibular. Não passei no vestibular e também não adiantava porque não havia passado no Inglês. Ai foi até que eu resolvi fazer magistério que anteriormente eu não queria fazer, mas em 92 eu me inscrevi aqui no Ferrari e fiz em 92, 93 e 94, concluí o magistério segundo grau. Aí em 2002, pra mim sempre chegou atrasado... eu concluí o magistério em 92 e em 2002 e me inscrevi no vestibular pra fazer pedagogia na UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú – aí terminei a UVA, curso de Pedagogia, e em 2007 comecei a fazer... não precisava mais o vestibular eles davam essa prioridade, me inscrevi pra fazer Matemática e terminei em 2009, foi um curso de três anos.

A experiência de João Soeiro demonstra a produtividade que a escolarização pode assumir na vida de alunos e professores não apenas no sentido do que ela pode oportunizar em termos de ganhos profissionais, mas porque pode desencadear uma ética marcada por relações de amizade – cuidado de si e do outro – envolvendo professores e alunos e que desencadearam uma outra experiência de si, de um pensar e viver mais afirmativo, singular e artístico.

A escola significou muito porque serviu como uma abertura pra mim e direcionar a minha vida de estudos. O nosso mundo era reduzido aqui. Quem começou com isso foi o Cascaes, ele fez o Rutherford passou no vestibular ai eu me encorajei também e fui fazer o supletivo lá fora o Vera Cruz. Muitos alunos saíram e foram fazer faculdade lá fora. Nós temos dentistas [silêncio] não lembro mais o nome faz tanto tempo (JOÃO SOEIRO).

O senhor Bendito Xavier (ex-aluno) enfatiza que a amizade com seu colega “Baia” lhe oportunizou viver outras experiências mais afirmativas de sua vida e de seu potencial fora da colônia inclusive engajando-os em lutas pelos “irmãos hansenianos”.

Conheci o Baia aqui que foi meu amigo. Ele era zelador e foi professor da escola. Ele saiu antes de mim, quando ele saiu ele disse: Louro eu vou sair e tu vais sair, vamos chegar em Belém e fazer uma sociedade, de preferência uma sociedade-hospital onde o nosso irmão tenha onde reclinar a cabeça quando precisar, porque o preconceito é grande Louro, vai diminuir mas não vai acabar. Fui participar da criação da Casa Andrea. Nós fizemos só com a cara e a coragem, inaugurada em 24 de abril de 1955. O que aprendi me ajudou muito fiquei bom de escrever, fui secretario muitos anos na Casa Andréa, Bahia dizia que eu era um rato pra escrever uma ata. Cheguei a ser tesoureiro, vice-presidente e presidente. Era voluntário. Perguntavam se eu tinha estudo Secundário porque me expressava bem, escrevia bem, e eu dia: meu estudo é de Marituba, da Colônia, estudei até a quinta série do primário lá.. O Baia foi vereador quatro mandatos, foi deputado federal quatro mandatos, prefeito do Acará e depois na outra eleição ele ganhou para prefeito de novo, mas não tomou posse, adoeceu e depois faleceu. Fernando Baia. Só acabamos a amizade com a morte dele.

Pelas relações de amizade desinteressadas foi possível experimentar outra experiência de si. A iniciativa do amigo abre a possibilidade de pensar uma vida para além dos muros da colônia. A vivência escolar desencadeou um sentimento de vida e de desejo de pertencer ao

mundo fora da colônia. Ao se pensarem como seres de potencialidades eles transgrediram os limites dos interdito disciplinar da colônia e foram viver outras experiências formativas e de vida.

5.1.5 Relações de poder no espaço escolar: uma escola-prisão?

A escola, no contexto da modernidade, foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito “livre para escolher”, mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência. Assim: “[...] a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na modernidade. [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital” (Veiga-Neto, 2001, p.109).

Para Veiga-Neto (2006, p. 29), “o poder disciplinar faz de uma punição uma ação racional, calculada e, por isso, econômica, a violência faz de uma punição uma ação cuja racionalidade é de outra ordem e que, não raro, beira a irracionalidade.” As instituições escolares enquanto práticas pedagógicas são da ordem da disciplina, do poder disciplinar, funcionando como técnicas que constituem uma ‘profunda’ estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis – como num desfile militar.

Através de sua crítica genealógica Foucault propõe a articulação entre o poder e o saber, onde as disciplinas estão ligadas aos regimes de verdade, ou seja, as disciplinas “não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é” (Veiga-Neto, 2006, p.26). Cabe salientar que o efeito do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestrá-lo, tornando-o corpo dócil e útil para o corpo social.

As relações de poder contidas no universo escolar adquirem segundo Foucault (2001, p. 172) uma visibilidade concreta e sistemática. Por isso tais relações não vistas como somente como algo negativo, mas também são produtivas. Desse modo, é preciso

[...] deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

As imagens de si instituídas por pelos entrevistados são construídas por enunciados atravessados pelo cotidiano institucional. A reverberação dessa função enunciativa marcou a maneira como a senhora Rosa Lia via a si mesmo a partir daquela experiência de isolamento compulsório.

Cheguei aqui coma idade de sete anos comecei a estudar também com sete anos. Aquela época agente chegava e ia logo pra escola.

[...]

Então pra mim tudo era bom naquele tempo. [...] Cantava hino, catava o hino nacional, chegava tinha que chegar sete horas pra começar cantava o hino, ficava tudo ali reunido e depois que começava as aulas.[...] Era uma forma rígida porque naquele tempo era assim se fizesse alguma coisa pegava castigo, mas não era coisa de matar ninguém porque desses não morreu nenhum ficou todo mundo vivo.

A rotina da vida disciplinada vivida na colônia entra na escola quanto ao uso de uniformes, as regras de comportamento e respeito. “*No meu tempo o uniforme era uma farda, era bota, farda amarela: calça comprida amarela, a blusa amarela também, e o nome do colégio em cima do bolso, G. E. Antonio Cerqueira. Das meninas era saia azul e blusa branca*” (BENEDITO XAVIER, ex-aluno).

Contudo, tais práticas não foram apontadas como negativas para a formação pessoal, ao menos no modo como a senhora Rosa Lia Menezes hoje se vê “*foi bom a minha convivência aqui por que aprendi a ser muito responsável na minha vida*”

Na opinião daquela senhora havia práticas de punição, mas estas não eram tão rígidas: “*as crianças já eram fraquinhas, doentes... não tinha muito aluno danado. As punições*

tinham sim, mas era escrever no caderno, ficar em pé de costas para a turma... acho que era isso. É disso que lembro, faz tanto tempo”.

Quanto ao rigor da disciplina na escola da colônia e das possíveis práticas de punição o ex-aluno Francisco Assis destacou que *“a disciplina existia, mas não tinha exagero até porque a vida na colônia já era muito rígida”.*

Na opinião de João Soeiro (ex-aluno e ex-professor) a disciplina na escola existia e era rígida, o que penso eu, reproduzia a rotina da colônia marcada pela obediência e raros casos de insubordinação. *“A disciplina era rígida. Não lembro de castigo. No meu tempo eu não me lembro de nenhum insubordinado todo mundo obedecia direitinho. A interação entre os alunos era boa, ninguém brigava”.*

Sobre isto, também, Geraldo Cascaes (ex-aluno e ex-professor) foi enfático ao descrever relações de disciplina e punição no interior da escola.

Meu vínculo com a Escola Renausto Amanajás aconteceu da seguinte maneira: no dia 12 de setembro de 1954 eu me internei pra tratamento de hanseníase na colônia de Marituba ainda menino eu ia fazer 11 anos e toda criança que internava na colônia de Marituba pra fazer o tratamento tinha que estudar na escola.

[...]

A relação professores e alunos era aquela relação tradicional, o aluno nessa época respeitava o professor realmente, as vezes uma mal criaçãozinha fazia parte e acho que sempre foi assim e Marituba não era exceção no caso né, mas os professores sempre davam um pouco de energia pra cobrar do aluno o suficiente para o aproveitamento da matéria, frequência s aulas, a resolução dos exercícios, a participação nas aulas, chamando a atenção de repente o aluno ficava conversando, aquele manejo que classe que tem, o professor sempre atuava nesse sentido.

[...]

Geralmente as punições eram baixar a cabeça, quinze minutos, meia hora, continua participando da aula, fica em pé de frente pra parede. Esse tipo de coisa assim. Há quem diga da famosa palmatória. Na Renausto amanajás nunca aconteceu porque era uma escola pública, pelo que eu me lembre eu estudei em escola particular tinha palmatória, mas em escola pública que eu estudei que eu lembre não tinha. Antes de eu vir pra cá eu estudei em uma escola particular na Djalma Dutra, 1951 lá a palmatória vigorava intensamente. Quando foi em 1952 eu fui pra uma escola do governo lá não tinha palmatória. Na Renausto Amanajás também não, principalmente porque os alunos

eram pacientes, também. Seria o cúmulo uma escola dentro de uma Colônia ter uma palmatória para punir alguém. Vai encontrar alguém talvez que diga que tinha mas não é verdade. No período que eu estudei não tinha não.

Para o ex-aluno Benedito Xavier os processos punitivos aconteciam fora da escola e tentavam criar constrangimentos e evitar que os alunos reproduzissem práticas de insubordinação, fazendo da punição um exemplo. Todavia as resistências aconteciam mesmo nas práticas de punição pois, por vezes, se tentava caricaturar o vexame da punição.

Naquele tempo era bacana só tinha menino calmo, educado, não tinha balbúrdia, não. Até na hora do recreio não se saia correndo, saia normal. Era bacana. Punição não era na escola era na colônia. Tinha punição: prisão e camisão. Camisão era um camisão mesmo, quem aprontava vestia o camisão só com o calção por baixo e andava pela colônia, no pavilhão que morava. De camisão podia ir pra onde quisesse, mas era de camisão. Tinha aqueles sem vergonha que pegavam a parte de trás do camisão, puxava pra frente, passava o cinto e ficava parece uma fralda né [risos].

Este relato evidencia uma prática onde o poder disciplinar permeia as relações no cotidiano daquela escola fazendo-se presente tanto no corpo quanto nas mentes dos indivíduos e marcando suas lembranças. As relações dentro da escola – que estava situada em um ambiente extremamente disciplinador e punitivo com, inclusive uma delegacia para abrigar os que burlavam as normas - vão reproduzir as práticas disciplinadoras do contexto social mais amplo. Ao viverem numa espécie de instituição-prisão, a experiência escolar apesar de não ser caracterizada na fala dos depoentes como escola-prisão faz parte da prisão e vai reproduzir um processo disciplinador e normalizador vivenciado naquela instituição. Eles só podiam freqüentar a escola dentro daquele espaço segregador.

As práticas pedagógicas de professores, especialmente daqueles descritos como sem formação foi descrita como permeada como uma relação de saber – poder atravessada por mecanismos disciplinadores.

Por outro lado, também, foi marcada por práticas menos rígidas e autoritárias como as práticas de punição dentro da escola, conforme declarado pelo Senhor Geraldo Cascaes sobre

a ausência de palmatória na escola justificada pelo fato dos alunos internos serem doentes e já estarem inseridos num regime de isolamento o qual já era por si só punitivo.

Mesmo nas relações assentadas em mecanismos e dispositivos extremos de controle o poder só age porque há liberdade. “O poder é uma relação bilateral; ele faz par com a obediência, que somos livres (sim, livres) para conceder com mais ou menos resistência [...] Em toda parte há poder, pensamento e liberdade [...] mesmo na obediência há resistência, escrevia Nietzsche” (VEYNE, 2011, p.168-70). A narrativa abaixo é reveladora de como o ex-aluno e ex-professor Geraldo Cascaes via a prática de resistências e insubordinações dentro escola de Hansenianos.

[...] os maiores às vezes faziam indisciplina eles já estavam rapazinhos no caso às vezes cometiam alguma coisa com a professora. Eu que uma vez ela expulsou um aluno da sala, eu não lembro o que foi que aconteceu na hora, não lembro só sei que ele já tava rapazinho e ela fez outras perguntas e ele ficou calado e ela exigia que ele respondesse e ela pegou pediu pra ele sair da sala de aula e comunicou pro diretor. Eu lembro depois que aconteceu se ele foi expulso da escola, eu não lembro. Mas esse tipo de coisa existia na escola, essa insubordinação.

O episódio narrado é revelador que mesmo a vivência em um ambiente extremamente controlador e disciplinador como a da colônia o poder não se exerce de forma unilateral. Há, portanto, possibilidades de fuga, de súbito acesso ao heterogêneo, à diferença. É na fase genealógica de Foucault – a qual busca uma analítica do poder e do sujeito – que a ética aparece como aquilo que implica criticamente as relações de saber-poder e os espaços de liberdade. Tal movimento analítico pressupõe que há uma tensão entre as formas de sujeição e os espaços de liberdade, indicada em noções como loucura, literatura, dispositivo de resistência e estética da existência e ousa aqui incluir a escolarização.

As relações de poder e as praticas disciplinares não podem ser vistas como somente como algo negativo, mas também são produtivas. Elas agem sobre o sujeito e o colocam diante do limite imposto pelo interdito e suscitam a possibilidade de resistência e de gestos transgressores. Na escola da colônia os alunos não podem ser incluídos como um bloco unitário de subjetividades dóceis e disciplinadas que acatavam todas as normas estabelecidas. Mas a resistência aqui deve ser vista como afirmação; afirmação de uma diferença de um

modo de existir que não cabe nos limites instituído pelo processo de subjetivação a que aquele sujeito “expulso da sala de aula” fora submetido, por exemplo.

A atitude de João Soeiro quando na função de diretor se constitui em uma prática de resistência ao poder controlador da vida no interior da colônia. Desde aluno não gostava de cantar o hino no início das aulas e quando se tornou diretor contra sua vontade em um ato administrativo e de rebeldia, retirou aquele ritual da rotina escolar. *“E eu acabei com o canto, o hino. Quando eu assumi a direção acabou o canto, ninguém cantou mais hino nacional porque eu não sabia. Eu sabia o hino, mas não sei cantar e acabou”*.

5.1.6 A produção de subjetividades e a relação consigo mesmo

A construção da subjetividade operada na e pela instituição escolar é um aspecto evidente 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 um 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 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. Ela desperta uma outra relação consigo mesmo que passa a ser atravessada por

uma (est)ética que impõe o necessário cuidado de si e se desdobra para um cuidar do outro, conforme um trecho da já descrita narrativa de João Soeiro e Geraldo Cascaes sobre o grupo que fora formado para estudar para exames supletivos.

Na analítica foucaultiana, o cuidado de si e a estética da existência adquirem importância maior quando se destaca sua dimensão principal que é a da ética. A estética da existência é apontada como uma proposta ética. Na idéia de ética de Foucault não há uma essência encoberta a ser desvelada capaz de revelar o que verdadeiramente somos, mas possibilita uma abertura para nos (re) criarmos, nos inventarmos a nós mesmos a qualquer momento. A este respeito o autor afirmou

Penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que se poderia encontrar em todo lugar. Sou bastante cético e hostil em relação a esta concepção de sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição, ou de uma maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade como na Antiguidade, a partir, bem entendido, de um certo número de regras, estilos e convenções que se encontram no meio cultural (FOUCAULT, 2006, p. 433).

Isto envolve um movimento do sujeito humano no qual ao ocupar-se de si mesmo, através de um exercício de si, ele tenta (re) elaborar-se, transformar-se e atingir um modo de existência singular. Contudo, este ocupar-se de si que o cuidado de si possibilita não deve ser entendido como uma face do individualismo, pois ele implica relações complexas com os outros na medida em que o exercício da liberdade, também, trás implícito um cuidar dos outros. Não pode, portanto, haver exagero no cuidado de si que comprometa e negligencie o cuidado do outro.

Os ex-hansenianos fizeram uso da experiência de escolarização e criaram outras relações consigo mesmo e com os outros. Passaram a ver beleza onde era apontado defeito, positivaram suas auto-imagens (amor-próprio): *“Eu gostava de ir pra escola. a gente não era muito não, mas era bom, dava para brincar um pouquinho. Era todo mundo conhecido do pavilhão mas era bom, né. A gente tinha uniforme e quando eu já tinha 17 anos lá tinha já as mocinhas, você sabe (risos)”*, enfatizou Francisco Assis.

A vida fora afirmada a partir de uma outra estética (da existência), que oportunizou se perspectivar no presente e no futuro (amor ao destino), criar novas formas de socialização, materializadas no cultivo de amizades (ética do cuidado de si e do outro).

O entrevistado Geraldo Cascaes ao se referir às relações interindividuais em sua experiência de escolarização na escola da colônia, destacou que havia um sentimento de solidariedade que a escola contribuiu para disseminar que se revelava num certo cuidado com outro, especialmente com os menores na hora de fazer e dever de casa e da própria confecção dos cadernos que utilizavam na escola. Sobre isto mencionou:

Era aqueles cadernos de papel pautado no caso, aqueles que a gente tem que levar pra casa e cortar. Cada um fazia o seu. Cada um se viravam. Quem é que ia fazer pra nós. Não tinha papai, não tinha mamãe, cada um dava o seu jeito. Alguém tinha uma agulha com uma linha lá, chegava e cortava, ficava meio torto mas cada um cortava o seu. Quando um coleguinha era mais assim... bora ajudar o fulano, tinha aquela solidariedade também. Geralmente os maiores geralmente tinham um cuidado com os menores nessa horas assim, ajuda o fulano ai, cortava, ajudava. A direção fornecia o material.

A amizade se constituiu como exercício de autotransformação, como uma busca e criação de si mesmo de subjetividades que não se querem solitárias (como a amizade produtiva descrita por Benedito Xavier entre ele e o senhor Baia). Foucault, na *Hermenêutica do Sujeito*, afirma que a amizade não teria o objetivo de fixar identidades ou mesmo a institucionalização das relações, mas sua subversão. As relações de amizade implicam um cuidado de si que não suporta um caráter egoísta ou individualista. O cuidado de si pode ser entendido como relação consigo mesmo e como “movimento de si para o outro” (ORTEGA, 1999, p. 129). O cuidar de si implica um cuidar do outro, pois o outro é fundamental na autoconstituição do sujeito. Na antiguidade isto se configurava na figura do mestre, do conselheiro e do amigo (FOUCAULT, 2010, p. 271).

Pelas relações de amizade que se constituíram nas relações interindividuais entre alunos e professores em processos de afetação mútua, foi possível um movimento de transformação da experiência de si que se deu não pela adesão incondicional, por exemplo, as práticas dos professores que mais marcaram a vivência escolar do ex-aluno Geraldo Cascaes, desencadearam um potencial de incitação e de desafio transformadores da vida daquele aluno-

professor que não apagou, mas afirmou suas diferenças, assim como a amizade de Cascaes estimulou João Soeiro a dar outro sentido a sua vida pessoal e profissional.

Há de se ressaltar que as amizades não eram apenas da escola, mas das relações estabelecidas também em outros espaços sociais da colônia como os pavilhões de internação. Contudo, foram nas experiências de escolarização que as relações de amizade ganharam outro sentido e também deram sentido à vida. *“Nossas amizades eram da colônia e na escola a gente também se relacionava bem. Todo mundo vivia por ali mesmo”* (FRANCISCO ASSIS).

As relações de amizade descritas foram fundamentais para preparar as bases do que estava por vir – a reinvenção de si, um 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 Geraldo busca 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 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.

Os grupos de estudos organizados pelos próprios professores da colônia para realizarem os exames supletivos do primeiro e segundo grau daquela época é um outro exemplo dos modos de lidar com a própria existência e com o outro, o qual fora desencadeado a partir da experiência da escolarização.

Pela ética do cuidado se torna possível implementar práticas relativizadoras do poder disciplinar e do controle, oportunizando que lemas como convivência, diálogo, pluralismo, alteridade, diferença, não permaneçam apenas na retórica, mas se concretizem no dia a dia das práticas escolares. Os professores ex-Hansenianos tiveram suas práticas permeadas por um cuidado de si e do outro. Ao estimularem seus alunos a lerem, ao apresentarem uma experiência cultural ampla, ao minimizarmos 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.

Acredito que em uma escolarização que de diversas formas possa dar passagem para uma pedagogia do cuidado, que reconheça o outro em sua diferença e alteridade, para evitar que se continue de forma acrítica a alimentar a busca pelos “exemplos” e “modelos” homogeneizantes de ser aluno, professor.

A uma vontade de saber dos alunos e professores hansenianos ligada a construção de uma verdade previsível sobre o que estes se tornariam (dóceis, subservientes sem perspectivas para além daquele ambiente), foi possível desvelar, 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.

Experimentar essa nova ética se fará possível quando se tiver a oportunidade de - não em outro lugar, mas no próprio lugar que se ocupa – começar, como educadores, a buscar práticas singulares de existência e atuação profissional sempre permeadas por uma ética do cuidado de si e do outro e assim abrir fendas, passagens para práticas de liberdade que possibilitem transgredir os limites dos dispositivos subjetivantes que tentam a todo momento homogeneizar processos e práticas de escolarização.

As memórias da vivência escolar imprimiram à vida daqueles homens e mulheres características consideradas positivas diante da experiência de segregação em que viveram no contexto mais amplo daquele meio social que era a colônia: amizade, amor próprio, alegria (através das atividades culturais).

As normas institucionais parecem ter sido a origem, mas não o limite de suas existências e a experiência oportunizada pela escola fora fundamental para o processo de constituição e recriação de si.

A amizade, as atividades culturais da escola (dramatizações e os festejos de sete de setembro), os aprendizados são temas recorrentes que perpassaram as diferentes falas, que se repetem e se cruzam numa tentativa de instituir marcos biográficos especialmente na vida dos ex-professores. Tais falas 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 regradadas, 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.

5.2 Desdobramentos analíticos: pensar a função do educador e aventura educativa no mundo contemporâneo.

Quando optei por tomar a experiência a de escolarização de ex-hansenianos no interior da colônia de Marituba desejei, antes de tudo, não apenas 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 um espaço que oportunizou práticas de liberdade e criação de experiências de si singulares, outros modos de existência, subjetividades ativas no campo da educação e na vida.

Se tomo aqui o cuidado de retomar a intencionalidade que moveu a realização da pesquisa é no sentido de evitar um possível equívoco: não quis e não desejei, de modo algum, que a experiência de escolarização vivida pelos ex-hansenianos fosse ou venha a ser tomada como experiência exemplar capaz de oferecer modelos de práticas transgressoras na educação, até porque isto seria uma leviandade com o próprio pensamento de Michel Foucault que junto com teorizações de inspiração pós-crítica, serviram de ferramentas teórico-analíticas para esta investigação. Com Peixoto Júnior (2008, p. 111-2) oportunamente busco alguns elementos que estão na base e que aqui servem para justificar o meu desejo.

[... uma nova definição de política baseada na resistência e na reinvenção: fazer fugir, traçar uma linha de fuga, criar um novo estilo, uma nova forma de experimentar o mundo individual e coletivo, de modo a fazer do *socius* uma

experiência de construção da realidade onde a produção desejante não seja esmagada, mas suas potencializada pelas práticas sociais. É essa idéia de um corpo social formado por estratos móveis e mutantes que é, ao mesmo tempo, indispensável e difícil de produzir. No entanto como sugere Pelbart, essa talvez seja a única alternativa que possa nos levar a “descobrirmos comunidade lá onde não se via comunidade, e não necessariamente reconhecer comunidade lá onde todos vêem comunidade”. E isso não apenas porque queiramos ser estranhos em função de uma ética que também possa acolher a estranheza e as linhas de fuga presentes em novos desejos emergentes, em formas diferentes de associação e dissociação, que estão surgindo nos mais diversos contextos, quer seja o da vida cotidiana ou o das práticas sociais de resistência a todas as formas de submissão do desejo. Contra os micro e macrofascismos, trata-se de se reivindicar uma nova economia afetiva, fundada na alegria e na afirmação, a qual afetando a nossa alma, ainda que se realizando nos corpos, individual e coletivo, confirme de modo legítimo que um mundo diferente é realmente possível (PEIXOTO JÚNIOR, 2008, p. 111-112).

Então o que intencionei foi desenvolver uma problematização que a partir daquela experiência singular possibilitasse a abertura de espaços para pensar a aventura educativa que se constitui a escolarização na contemporaneidade. Uma contemporaneidade marcada pela presença cada vez mais incomoda da diferença na escola, pela ânsia por modelos exemplares de práticas de escolarização e de um modo de ser professor, geralmente, movido por sentimentos que busca fama e prestígio.

Um tempo-mundo no qual medos, mitos ainda refletem com força uma certa [e perigosa] circularidade histórica das imagens associadas aos nomeados diferentes em diferentes momentos de nossa civilização, especialmente aqueles definidos como deficientes. Por outro lado, são estas mesmas subjetividades - do medo, da falta - que tem desestabilizado, tencionado a pretensa organização do trabalho escolar e as relações que ali se estabelecem. É o aluno com deficiência, por exemplo, que ao expressar-se em sua alteridade, coloca em evidência as limitações e os arranjos de uma educação e escolarização pensadas sob a égide da normalidade.

No campo dos direitos, há de se reconhecer avanços e mudanças especialmente os ligados à criação de uma rede de dispositivos legais que garantiram uma série de direitos aos proclamados outros. A chamada Educação Inclusiva³¹ tem sido apontada como um avanço

³¹ Existem tantos modos de conceber a educação inclusiva quanto são as suas práticas. Em termos gerais, ela tem sido apresenta a resposta educativa para a problemática da diversidade. Lança-se o desafio do reconhecimento da

neste campo, especialmente quando faz referência à inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino. Isso tem desencadeado uma série de práticas [principalmente discursivas] que evidenciam um caráter compensatório da educação geralmente enquadrada em pedagogias corretivas cujo foco ainda é o da normalização.

Diante disso, o desafio e convite para olhar de outros modos, a partir de outras perspectivas para a questão da diferença e promover mudanças que envolvam desde a relação consigo mesmo até nosso encontro com o “outro”. Exercitar o olhar. [Re] aprender a olhar. Olhar [de] novo. Desviar o foco. Voltar a olhar. Olhar para pergunta, desconfiar, suspeitar, desalinhar, desencontrar e... encontrar [ou não] sentidos, efeitos, dissensos, perspectivas. Olhar para “ver” o que, de repente, outrora deixamos de ver, “*pensar muito além do que é dado*” (PEREZ DE LARA, 2002: 11).

A escolarização como transgressão é uma experiência esteticamente orientada que permeada pela ética é capaz de provocar mudanças na relação consigo mesmo, com o outro e poder nos ajudar a enfrentar de outros modos os desafios impostos pela contemporaneidade à educação. Para, quem saber caminhar na educação para a afirmação da diferença, da singularidade, da vida - a vida como obra de arte. Para práticas únicas de escolarização que não se desejem como experiências exemplares, apenas outras, diferentes.

É com Nietzsche (2003) que por ora interrompo este diálogo. Ele, ao referir-se ao fato da arte ter se reduzido apenas a objetos e não aos indivíduos e à vida, nos leva a pergunta que não quer calar: Nossas vidas, a vida de cada um de nós não poderia se transformar em obra de arte?

AS ÚLTIMAS PALAVRAS... QUE SÃO TÃO PRIMEIRAS³²

Narrar (se)

Desde meu ingresso no curso de Doutorado desejava não apenas realizar uma pesquisa que problematizasse “histórias menores”, processos singulares de escolarização vividos por “homens infames” que pela condição singular de sua existência abrem espaço para pensar a vida como obrar de arte e a escola como lócus produtor de gestos transgressores.

Hoje percebo certa força que já me atraía para um diálogo mais íntimo e próximo com a transgressão e o interdito: a ousadia responsável de produzir uma analítica tendo por base as ferramentas teórico-metodológicas de Michel Foucault; a atração e o desejo que me jogavam para possibilidades de um pensar mais aberto capaz de operar com um afrouxamento dos valores modernos ainda tão arraigados nas narrativas atuais sobre escolarização e, a transgressão que se impunha ao nível da escrita de um relatório final de pesquisa que permitisse escapar, ainda que provisoriamente, das formas de sujeição á verdade deste nosso tempo.

Toda minha caminhada foi uma tentativa de experimentar uma prática de liberdade, especialmente pelo exercício do pensar e do escrever. Escrita de alguém que deve escrever para se fazer entender, para comunicar. Uma escrita também potencializadora do reinventar-se, do recriar-se que faz com seja possível sairmos de nós mesmos.

A aproximação deste texto com as teorizações pós-estruturalistas para além dos autores utilizados na tessitura da tese, ocorreu através: de elementos singulares que a escrita do texto carrega, da possibilidade do encontro vivido com aqueles que foram os grandes colaboradores desta pesquisa – ex-Hansenianos, e de algumas experiências de perda de pessoas queridas durante esta caminhada. Estas vivências possibilitaram experimentar uma experiência ativa de minha subjetividade e exercitar e recriar a relação comigo mesma e com os outros.

³² Inspirado em Cecília Meireles.

Dentre tantos desafios que marcaram a caminhada da tessitura e construção desta tese certamente estão aqueles da ordem do pessoal e do afetivo. Enquanto via nos textos de Foucault, Nietzsche a seus comentadores *a vida como obra de arte*, uma *estética e ética da existência*, o *cuidado de si* - que implica necessariamente um cuidar do outro; enquanto vivia na experiência de encontro com ex-hansenianos momentos de extrema emoção ao acompanhar suas histórias de afirmação da vida em meio ao trágico daquela vida de segregação na colônia, minha família era acometida por duas vezes por práticas violentas de negação do direito outro existir.

Primeiro o assassinato bárbaro e covarde do irmão de meu marido, em outubro de 2011, um homem simples, líder comunitário, palhaço por profissão e pastor por convicção que travara uma luta justa pelo direito à terra; e, o mais recente, no início de fevereiro deste ano de 2013, o falecimento de minha tia, pessoa de um amor e cuidado incondicional ao próximo (a quem também poderia chamar de mãe por que foi isso que ela foi) e que acabara como vítima de negligências e equívocos de um saber-poder médico.

Aqueles foram e tem sido momentos difíceis pois, de certo modo, eles se tornaram interditos e limites para minha caminhada na escritura da tese em diferentes tempos contextos, e significados. Mas, o leitor pode aqui constatar que aquelas limitações foram transgredidos por uma força pulsante do desejo de poder, de algum modo, contribuir para a problematização da desafiante aventura da educação neste nosso tempo-mundo em que vivemos.

Deveria pedir desculpas pelo uso deste espaço para este desabafo. Se não o faço é por acreditar que esta escrita, esta tese – até por uma coerência com suas inspirações teóricas - de muitos modos diz de mim, de meus valores, desejos e possibilita o espaço para um *franco-falar* (parrésia), uma “franqueza, abertura do coração, abertura da palavra, abertura da linguagem, liberdade da palavra” (FOUCAULT), um falar que torna possível “rachar as coisas, rachar as palavras em busca da formação do novo” (DELEUZE, 2006, p.109.). Precisei falar da experiência transformada de mim mesma.

Foi no tempo-espaço dos seminários de tese que a “vontades de saber” encontrara solo fértil, um viveiro de experiências frutíferas de onde germinaram as sementeiras do projeto que hoje assumiu a forma desta tese. Isto foi possível porque o tempo-espaço dos seminários fora lócus de escutas, de comprometimentos, de escritas, de perguntas... O espaço de exploração-produção-criação.

Aqueles foram lugares de problematizações, estranhamentos. O solo para produção de saberes, dizeres, para exercícios da criação, da autoria de textos, de [re]escrituras que nos significam; foram espaços de busca que nos implicam, angustiam, destroem, subvertem [ainda bem!] e que também nos [re] inventam, constituem, porque são lugares-espaços de frutíferos encontros e desencontros.

Contudo este percurso também foi marcado por interditos, limites do pensamento e da escrita que nem sempre acompanham a velocidade de nosso desejo de que eles tomem corpo e se coloquem no papel ou na tela do computador. E um limite se colocava: por onde começar? Questão que atormentava, fazia perder o sono, e que, também, levava até ele [mesmo que pelo cansaço] e provocava sonhos, algumas vezes, produtivos pesadelos na pesquisadora-estudante.

Larossa tinha razão: as perguntas abrem caminhos. E à pesquisadora-estudante coube a tarefa difícil, porém prazerosa de fazer com que as perguntas lessem, escrevessem. Foi com Larrosa que pensei em [re] começar. Um [re] começo que de pergunta em pergunta foi capaz de construir o próprio espaço para a exploração-produção-criação, tal qual a curiosidade da criança – perguntante, onde uma pergunta leva a outra criando um jogo fascinante, criativo, labiríntico.

Labiríntico sim, porque se começamos com perguntas vamos de pergunta em pergunta experimentando a aventura de se perder, a impossibilidade de fechar, de saturar, de totalizar, de acabar e o vigor de uma produção que busca linhas de fuga do simétrico, do universal e que se abre à positividade do devaneio, da peripécia tal como o ilustre cavaleiro Dom Quixote, de Cervantes.

Então a tese foi sendo construída por perguntas e olhares. Perguntas que se revelaram produtividade, criação, ousadia e, também, fragilidade, impotência, forças mobilizadoras do ato de ler e escrever.

Olhar singular-múltiplo. Um olhar singular, mas atravessado por diferentes olhares, dos autores, dos colegas de seminários, dos professores, dos orientadores, das fontes de pesquisa. Experiência do olhar que permitiu experimentar o olhar da criança, como Fernando Pessoa escreveu com a alma do poeta Alberto Caeiro, olhar que ensina, interroga, pergunta e não se dá por satisfeito; olhar que estranha, que desconcerta e que desassossega.

Assim a pesquisa nasceu movida por um olhar de desconfiança e inquietações. A desconfiança se refere aos freqüentes discursos no meio educacional que apontam que a escola é um lócus normalizador, disciplinador, espaço de interditos no qual os sujeitos-alunos se situam em círculos fechados de subjetivação sem margens para linhas de fuga.

A inquietação diz respeito a uma questão central que sempre me intrigava: pode a educação [e a escola] se constituir como espaço de práticas de liberdade capaz abrir passagem à transgressão, a modos singulares de práticas educativas, de experiências de si capazes de afirmação da vida?

Neste contexto busquei na experiência de escolarização de ex-hansenianos a possibilidade de pensar e problematizar tais questões. Os diálogos com as teorizações de inspiração pós-estruturalistas, especialmente com o pensamento filosófico de Michel Foucault e uma tímida aproximação com algumas leituras de Nietzsche, foram fundamentais para que esta idéia ganhasse vida.

O diálogo com o pensamento de Foucault fora importante para a construção da pesquisa na medida em que “seu olhar se desloca daquilo que é tipo como nuclear, essencial, central e põe em evidencia as bordas, as margens, dos desvios, dos descaminhos, fazendo emergir novos contornos que delineiam a vida social” (RESENDE, 2011, p. 7) e, também, os modos de perguntar em educação.

Com Foucault tornou-se possível colocar em evidencia “histórias menores”, “*vidas paralelas*”, a “*vidas de homens infames*”, histórias, acontecimentos e vidas de indivíduos

despercebidos; vidas de seres humanos que não se querem nem se pensam exemplares, quase sempre não notados, mas que são reais, existem e tecem sua existência de forma ativa e singular.

Através dele foi possível compreender que mesmo que vivamos em contextos sociais em que as *relações de poder* sejam profundamente atravessadas por mecanismos de poder, *dispositivos* disciplinares e por processos de *subjetivação* que nos interditam e colocam a vida cada vez mais sob o controle de um *biopoder*, há sempre espaço para estratégias de resistência, possibilidades de *transgressão*. Pois, se só existe poder onde há *liberdade*, o mesmo dispositivo que nos limita, assujeita e interdita também cria passagem para gestos transgressores capazes de oportunizar outra experiência de si, outro modo de existir, de reinventar-se singular e afirmativo da vida, de uma vida que é regida pela *ética do cuidado de si e do outro, vida como obra de arte*.

Neste sentido, busquei na produtividade da experiência de escolarização de ex-hansenianos no Estado do Pará do século XX, responder à seguinte questão-problema: Como, no contexto de uma escolarização que funcionou a partir de um dispositivo pedagógico de verdade e de subjetivação, os ex-hansenianos da antiga colônia de Marituba produziram reações, criações e práticas de transgressão na vivência escolar e que desdobramentos estas provocaram em seus modos de existência?

Pelas memórias que foram narradas de suas experiências de escolarização no interior da antiga colônia de Marituba, pude compreender dentre outras questões:

a) O sentido assumido e atribuído pela escola no interior daquele espaço segregador: uma escola que nasce da reivindicação e com a marca da força e da resistência dos internos e passa a representar um espaço de convivência coletiva, de relações interindividuais – uma experiência não comum na vida da colônia naquele tempo;

b) Uma escola cuja finalidade e organização didático-pedagógica se assemelhava 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;

c) Uma vivência escolar que se singularizou como transgressora não por que tenha inventado novas metodologias de ensino, novas sistemáticas de avaliação, mas pelo sentido singular que esta assumiu na vida daqueles seres. Ao viver práticas escolares que podem ser avaliadas como rotineiras e comuns à qualquer escola, naquele contexto, estas 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 e as atividades culturais (festas, dramatizações, etc.) proporcionaram um sentido de práticas de liberdade;

d) Um espaço-tempo onde os alunos e professores podiam se despir do peso e da lembrança da enfermidade e onde aprenderam, pelas relações de amizade, a experimentar um cuidado de si e do outro. 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;

e) Lócus de amizades desinteressadas, sem hierarquias, sem coações, sem espera de algo em troca; amizades 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.

Na impossibilidade de uma história total, de uma afirmação definitiva sobre a escolarização de ex-hansenianos como forma de analisar a vida na colônia com relação ao seu percurso de institucionalização da educação optei por trabalhar a partir de indícios que permitiram uma problematização e, em certa medida, a compreensão desse espaço social no tempo estudado sob a perspectiva da educação.

Tentei reconstituir os processos pelos quais os diferentes indivíduos se compõem, e se constituem; um processo de escolarização que foi capaz de oportunizar transgressões, passagens para outras práticas e outros modos de se pensarem e de existirem em meio ao trágico daquele ambiente segregador.

Este movimento possibilitou compreender a escolarização de ex-hansenianos para além dos contornos assumidos e frequentemente narrados relativos à vida no interior da colônia. O uso das narrativas oportunizou trazer a cena memórias que rompem com certa lógica de sofrimento, dor e vitimização com frequência associados à imagens de hansenianos na época de isolamento compulsório mas que nem por isso retiram a carga disciplinar e de normalização imposta por aquela vivência na colônia e reiterada em diversas práticas na escola.

As vozes dos sujeitos permitiram problematizar a vida na colônia a partir de outra perspectiva especialmente pelo papel assumido pela escola no interior daquele espaço. A escola foi lócus de disciplinamento, de normalização, de reprodução do controle instituído àquelas vidas pela colônia; uma escola que não era a prisão, mas estava dentro da prisão, em sintonia com o espaço/tempo de limites/interditos impostos pelo processo de subjetivação e disciplinamento próprio daquela “instituição-prisão”.

Foi uma escola que funcionou também como espaço desencadeador da vida, o espaço de liberdade, de interações, de afetividades, e de criação de outros modos dos sujeitos se pensarem e existirem especialmente desencadeados por práticas de professores singulares, pelas amizades e pelas atividades culturais vividas a partir da escola.

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 fundadas na 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 a 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 ressingularização dos modos como estes passaram a se pensar e a existir.

A escolarização contribui para um redimensionamento das organizações de poder em torno de um outro tipo de exigência não hegemônica (não apenas como espaço de circulação do conhecimento) e passa a favorecer a reinvenção dos corpos individual e social no plano de uma outra potência política que toma a afirmação da vida como critério maior.

Nesses termos a escolarização, enquanto prática social pôde exercer uma tarefa importante ao provocar o tensionamento dos modelos dominantes de controle e subjetivação a ela atribuídos, contribuindo e assumindo a forma de resistência e abrindo fendas para uma nova prática, uma nova política de resistência, transgressão e reinvenção de práticas e subjetividades.

Hoje posso dizer que aquilo que inicialmente parecia mover a intencionalidade da pesquisa – a análise da vida escolar dos Hansenianos: a *vida na escola*, sofrera um deslocamento à medida que interagira e dialogava com os informantes da pesquisa e com os aportes teórico-metodológicos. De fato o que foi se revelando e enunciando ao longo da pesquisa foi a perspectiva da *escola na vida* e isso não se constituiu apenas como um jogo de palavras, afirma um potencial transgressor à Educação evidenciado porque a escolarização pôde dar outro sentido à experiência ali vivida, ativar singularidades e colocar os indivíduos escolares (alunos e professores) diante de uma experiência ética (do cuidado de si e do outro) e estética (afirmação da vida, a vida como obra de arte).

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.

A escolarização de ex-hansenianos possibilitou pensar em questões que desafiam hoje a aventura das práticas de escolarização, dentre as quais destaco:

1- A necessidade de valorização dos *homens e mulheres infames*, das *histórias menores*, dos pequenos atos, das pequenas revoltas, das resistências e das insurreições do cotidiano, inclusive o escolar, e neles buscar um sentido mais do que pragmático, um sentido existencial de singularidades ativas que levem a experiências outras, não exemplares, apenas diferentes e singulares.

2- A escolarização como transgressão – aquela que suscita modos singulares de existência e aproxima existência e profissão e pode contribuir para que a função de professor seja re(criada) e singularizada a partir de uma outra ética e estética. Nesta perspectiva o professor vive e torna a experiência da escolarização viva, é capaz de valorizar experiências que estariam condenadas a passar “debaixo de todo discurso e desaparecer sem jamais ter deixado algum traço” (FOUCAULT, 2006, p. 241) e, de repensar sua própria função, os modos como ele se coloca na relação com o outro, como os afeta e é afetado, subjetiva e é subjetivado, forma e vai sendo formado.

3- A Escolarização Transgressora que permita que se vá além dos ditames dos universais modeladores e homogeneizantes de ser aluno, professor e de fazer escola e educação; que dê passagem para formas criativas, não exemplares, mas singulares de existir como homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, professores, alunos.

4- Uma subjetividade singular do professor e uma docência também de práticas singulares, práticas estas de liberdade capazes de o fazerem agir como intelectual pensado por Foucault (2010) que se oriente pelo desejo e desafio de “transformar alguma coisa no espírito das pessoas”, de experimentar a verdade do outro sem querer julgá-las e enquadrá-las dentro de suas pretensas verdades e de fugir das incessantes tentativas de governar e normalizar o outro abrindo espaço para afirmação da diferença.

5- A ética e a estética orientando a postura do professor. Um agir ético atravessado pelo desafio do cuidado de si e do outro e uma prática esteticamente orientada que permita uma abertura para o outro, a valorização das singularidades deste outro e o respeito às possibilidades deste outro existir de outros modos, na sua própria diferença. Professores cuja

prática não seja a de “formar rebanhos” (NIETZSCHE, 2003), e de “agir sobre os outros não para ordená-los, dirigi-los ou incliná-los a fazer uma coisa ou outra. [...] trata-se fundamentalmente, agindo sobre eles, de conseguir que cheguem a se constituir a si mesmos e consigo mesmo em uma relação de soberania” (FOUCAULT, 2010, p. 368).

6- 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, *idem* p. 13).

Finalmente, acredito que o percurso desta caminhada de pesquisa foi marcado muito mais pelos descaminhos do que por caminhos que trilhei. Os poucos caminhos que construí carregam certamente as marcas de minha subjetividade, com todos os acertos e erros que isto pressupõe, pois acredito em uma concepção de pesquisa em que toda construção teórica é, também, um processo subjetivo de saberes.

Assim, ao anunciar o término desta caminhada emocionou-me ao perceber o quanto a tessitura da pesquisa, construída a muitas mãos e por diferentes encontros vivenciados, especialmente com ex-hansenianos, me mobilizara e oportunizara uma experiência do si mesmo. Ela permitiu transgressões, criações e aprendizados que levo para toda vida, dentre estes o da afirmação da vida, sempre, mesmo em condições extremas de existência, e o desafio de fazer da vida uma obra de arte, incluído aqui o exercício da docência.

Ao começar a escrita desta tese não imaginava o *que* e o *quanto* teria a dizer no final, mas o disse, escrevi, vivi. E, encerro aqui esta escritura com a sensação de que muito ainda falta ser dito diante da riqueza da temática, mas com o desafio e o desejo de se arvorar em um novo trabalho [quem sabe sobre a escolarização de filhos de hansenianos ou as relações de amizade no contexto escolar] a ser pensado a partir desta experiência acadêmico-existencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Daniel Pereira. **Nietzsche – a experiência de si como transgressão (loucura e normalidade)**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

BENELLI, Silvio José. *A instituição total como agencia de produção de subjetividade na sociedade disciplinar*. **Rev. Estudos de Psicologia**. Vol 21. n 3.p. 237-252. Campinas: SP, set\dez 2004.

BECKETT, Samuel. **O inominável**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

BELÉM. A inauguração do leprosário de Marituba. In: **Jornal: “O Estado do Pará**. Ano XXXI, n. 10.282, de 16\01\1942.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre a literatura e a história da cultura**. Obras escolhidas. Volume 1. 5 ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BESLEY, Tina e PETERS, Michael. Introdução. In: PETERS, M. & BESLEY, T. (Orgs). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

BRASIL. Livro: **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2010.

CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio. (Orgs) **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CARVALHO, P. A evolução da medicina no Pará. **Revista Pará-Médico**. vol 3 set. p. 205-228, 1922,

CLARO, L. B. L. **Hanseníase: representações sobre a doença**. Rio de Janeiro. Fiocruz, 1995.

COSTA, Mariza Vorraber. (org). Novos olhares na pesquisa em educação. In: **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, V. **O isolamento compulsório em questão. Políticas de combate a lepra no Brasil (1920-1941)**. Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações**. 1972 -1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

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

DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DUQUE, Félix. A pele humana da palavra. In: BORGES-DUARTE, Irene et alli. (Orgs). **Texto, leitura e escrita. Antologia**. Porto: Porto, 2000.

EIZIRIK, Marisa. **Michel Foucault – um pensador do presente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

FIGUEIREDO, A. Esculápios bélicos. A sociedade médico-cirúrgica do Pará e as efemérides cívicas da nação brasileira, 1914-1922. In: **Documentos Culturais**. Belém, Conselho Estadual de Cultura, 2006, p. 46-7.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n. 114, p. 197 -223, nov., 2001.

FONSECA, Márcio Alves. **A constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Nascimento da Biopolítica. In: **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e punir. História das violências nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **As palavras e as coisas - uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo, Martins Fontes, 2001b.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. A Loucura, a Ausência da Obra, In: **Ditos e Escritos I**, Rio de Janeiro: Forense 2002b.

_____. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. 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.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. O pensamento que vem do exterior. In: **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense, 2009b.

_____. Prefácio à transgressão. In: **Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense, 2009c.

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

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo da hermenêutica. 2ª ed. Ver. Rio de Janeiro: Forense, 2010b.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 2010c.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. In ALMEIDA, C.L & FLICKINGER, H.G. & ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERMANN, Nádia. **Ética e Estética a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOCHMAN, G. **A era do saneamento: as bases da política de saúde pública no Brasil**. São Paulo: Hucitec/Anpocs, 1998.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, T.T. da (Org). **O sujeito da Educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Para qué nos sirven los extranjeros? **EDUCAÇÃO & SOIEDADE** – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. **Dossiê Diferenças.** Campinas, SP: CEDES, ano XIII, n. 79, agosto de 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** 2.ed. RJ: Vozes, 1997.

_____. **Corpo, escola e identidade.** Educação e Realidade, n. 2, v. 25, jul/dez\2000.

MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro, Graaal, 1999.

_____. **Foucault, a ciência e o saber.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACIEL, Laurinda Rosa. Em proveito dos sãos perde o Lázaro a liberdade. **Tese de Doutorado.** Universidade Federal Fluminense. RJ: 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2000.

MATTOS, Débora. Michls. **Fora do Arraial: lepra e instituições asilares em Santa Catarina (1940-1950).** São Paulo, USP, Dissertação de Mestrado, 2002.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MÈLICH, Joan-Charles. A palavra múltipla. Por uma educação (po)ética. In: LARROSA, jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MENDES, Everaldo. A difícil reintegração social do hanseniano. In: **Jornal: “O Estado do Pará”.** Belém, 29\12\1977.

NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre educação. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

ORTEGA, Francisco. Amizade e estética da existência em Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARÁ. Mensagem enviada à Assembléia Legislativa do Estado pelo Governador José Carneiro da Gama Malcher. Belém, 16\07\1937. Disponível na Biblioteca Pública Artur Viana, sessão Obras Raras.

PARÁ. Relatório do Conselho Administrativo da Santa casa de Misericórdia do Pará ano 1895. Typografia da Papelaria Americana. Belém, 1896.

_____. **Relatório do Conselho Administrativo da Santa casa de Misericórdia do Pará ano 1908.** Imprensa Oficial do Estado do Pará. Belém, 1909.

_____. **Relatório do Conselho Administrativo da Santa casa de Misericórdia do Pará biênio 1923-1924.** Livraria Clássica. Belém, 1925.

_____. **Relatório do Conselho Administrativo da Santa casa de Misericórdia do Pará ano 1926.** Oficinas graphicas da Papelaria Americana. Belém, 1927.

_____. **Relatório do Conselho Administrativo da Santa casa de Misericórdia do Pará ano 1928.** Oficinas graphicas da Papelaria Americana. Belém, 1929.

_____. **Relatório do Conselho Administrativo da Santa casa de Misericórdia do Pará ano 1930.** Oficinas graphicas da Papelaria Americana. Belém, 1931.

_____. **Relatório do Conselho Administrativo da Santa casa de Misericórdia do Pará ano 1932.** Oficinas Graphics da “Livraria Pará”. Belém, 1933.

PARÁ. Regimento Interno da Colônia do Para. In: ARAÚJO, H.C. de Souza. **Lazaropolis do Prata: a primeira Colônia Agrícola de Leprosos Fundada no Brasil.** Belém: Empreza Graphica Amazônica, 1924.

PARÁ. A educação no Pará – documentário. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. (Livro) Belém, 1987.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. **Singularidade e subjetivação – ensaios sobre clínica e cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras\PUC Rio, 2008.

PÉRES DE LARA, Núria. Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. In: SKLIAR, Carlos. **.Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?**. Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PLANO de Ação e mobilização social para o controle da hanseníase ano 2011. **Governo do Pará- Secretaria de Estado de Saúde**. Belém, 2011.

QUEIROZ, M. S. & CARRASCO, M. A. P. **O Doente de Hanseníase em Campinas: Uma Perspectiva Antropológica**. Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, 11 (3): 479-490, Jul./Sep., 1995.

QUIROGA, Ana Maria. Assistência e poder: revendo uma articulação histórica. In: **Revista Praia Vermelha**, nº 18, 1º semestre, Rio de Janeiro, 2008.

RAMOS, José M. **Entre dois Tempos, um estudo sobre o bairro do Guamá, a Escola Frei Daniel e seu patrono**. Belém: Gráfica Supercores, 2002.

RICHARDS, Jeffrey H. **Sexo, desvio e danação: as minorias na idade média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SANTOS, Boaventura Souza. Introdução à uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro Santos; FARIAS, Lina; MENEZES, Ricardo Fernandes de. **Contrapontos da história da hanseníase no Brasil: cenários de estigma e confinamento**. Rev. Bras. Estudos Populares. vol.25 no.1 São Paulo Jan./June 2008.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições. **Tese de Doutorado**. Doutorado em Currículo. São Paulo: PUC, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, José Bittencourt da. **A ex-colônia de hansenianos de Marituba: perspectivas histórica, sociológica e etnográfica**. Paper 234, NAEA, UFPA, 2009.

SILVA, Cláudia Cristina dos Santos. Crianças indesejadas: estigma e exclusão dos filhos sadios de portadores de hanseníase internados no preventório Santa Terezinha. **Dissertação de Mestrado**. Apresentada à Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?**. Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA ARAÚJO, Heraclides Cesar de. **Lazaropolis do Prata: a primeira Colônia Agrícola de Leprosos Fundada no Brasil**. Belém: Empreza Graphica Amazônica, 1924.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEYNE, Paul. **Foucault, seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**. B.Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

DECLARAÇÃO

Eu,declaro estar de acordo em participar da pesquisa “Escolarização de ex-Hansenianos na antiga colônia de Marituba”. Estou ciente e concordo com a gravação desta entrevista, como forma de registro do mesmo, para posterior estudo pela Doutoranda Ghislaine Dias da Costa aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Belém-Pa,/..... /.....

APÊNDICE 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: A escolarização de ex-hansenianos na antiga colônia de Marituba

Doutoranda: Ghislaine Dias da Costa

ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

1. Fale-me um pouco de você: nome, idade, profissão
2. Qual a idade você veio para a colônia ?
3. Antes de chegar na colônia você freqüentava escola? onde?
4. Conte-me sobre sua experiência na Escola da colônia?
5. Onde ficava o prédio escolar dentro da colônia? E a estrutura do prédio da escola com era?
6. Que modalidade de ensino oferecia? Quem eram os alunos que podiam estudar?
7. Quem eram os professores da escola? Como eles eram selecionados? Eles eram remunerados?
8. Você iniciou seus estudos lá com qual idade? Como foi seu ingresso na escola?
9. Você lembrar de como era a rotina da escola?
10. Como era a organização da sala de aula? Como os alunos eram organizados?
11. Como era tratada a questão da disciplina na escola? Você lembra de algumas regras disciplinares da escola? Quais?
12. Você lembra de algum episódio marcante relacionado sobre a questão da disciplina? Fale sobre ele?
13. Além de professores, alunos e da direção, havia outros profissionais que trabalhavam na escola? Quais? O que eles faziam?
14. Que tipo de materiais vocês utilizavam para estudar? De onde vinham estes?
15. Como eram as aulas dos professores? Que materiais eles dispunham para trabalhar?
16. Você lembra de quais matérias estudava? Como eram essas aulas?
17. Além dos conteúdos das matérias havia outras atividades e conteúdos que eram trabalhados? Quais e como eram trabalhados?


18. Havia atividades culturais na escola como festividades em datas comemorativas? Fale sobre elas?
19. Como era o relacionamento entre professores e alunos? E entre os alunos ?
20. onde eram desenvolvidas as atividades escolares?
21. (Professor) como eram feitos os planejamentos das aulas?
22. (professor) o que foi ser aluno e depois ter-se tornado professor naquela escola?
23. Existe alguma lembrança marcante daquele tempo? Descreva?
24. Qual o significado da vivencia escolar na colônia em sua vida?

OBS: O roteiro de questões serviu para provocar novos diálogos quando a narrativa dos informantes era interrompida por lapsos de memória sobre aspectos relevantes para a pesquisa. Além dos elementos relativos aos dados de identificação dos sujeitos, a questão central foi da entrevista foi:

1. Fale-me de sua vivência de aluno e\ou professor na escola da antiga colônia Marituba para hansenianos?

ANEXOS

ANEXO 01


 GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

18 07
Wale 75

PORTARIA N.º 1461/75-DIVAP/DEPS

SECRETARIO
 O ~~Subsecretário~~ de Estado de Educação e Cultura, usando de suas atribuições, e de acordo com os despachos exarados | no Processo n.º 579/75-GS de 18.06.1975,

R E S O L V E :

ADMITIR, pela verba 3.1.1.1.Pessoal Civil 02.07., Salário do Pessoal Temporário, e nos termos do ítem III do §1º, do art.1º, do Ato Complementar n.º 41, de 22 de janeiro de 1969, os servidores abaixo discriminados, para exercerem, como diaristas, no Grupo Escolar Dr. Renato Amano, na Colônia de Marituba, no Município de Ananindeua, até ulterior deliberação:

PROFESSOR REGENTE-REF. II-SALÁRIO MENSAL-CR\$ 165,60

Nome

JOSE EDMUNDO DE QUEIROZ
 RENATO DE OLIVEIRA BORGES
 GERALDO MOURA CASCAES
 JOÃO SOARES SOEIRO
 CARLOS OLÁIA RIBEIRO

PROFESSOR NÃO TITULADO-REF. I-SALÁRIO MENSAL-CR\$ 163,20

Nome

FLORENTINO LOPES GONZAGA
 REUBINA BENTES RIBEIRO

-Cont.-

Bis

ANEXO 01



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PORTARIA Nº 1461/75-DIVAP/DEPES -Cont.-
fls-2-

SECRETARIO

O ~~Subsecretário~~ de Estado de Educação e Cultura, usando
de suas atribuições,

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTU-
RA, em 01 de julho de 1975.

Prof. Eng. ANTONIO GOMES MOREIRA JUNIOR
Secretário de Estado de Educação e Cultura

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

AGMJ/RSS/EAM.

Secretaria de Estado de Educação e Cultura

DIVAP

Anexo ao DIVAP

Em 18 de 07, de 75

Wale

ANEXO 02

ESTADO DO PARÁ

Certificado de Conclusão do Curso Primário

O Secretário de Estado de Educação e Cultura, tendo em vista a aprovação com a média 82,7, obtida nas provas finais do CURSO PRIMÁRIO prestadas no Grupo Escolas "Dr. Benedito Romanajás" aos 30 dias de janeiro 1962 pelo aluno Geraldo Moura Cascaes filho de Edgar Cardoso Cascaes de 19 anos de idade, confere o presente CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO PRIMÁRIO, com o qual gozará das vantagens que lhe são garantidas por lei.

Belém, 7 de Fevereiro de 1962.

Geraldo Moura Cascaes
Nome do Aluno

Nicolau Barbosa
Diretor do Estabelecimento

Paulo de Oliveira
Secretário de Estado de Educação e Cultura