

MARGENS

Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI)
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba (CUBT) - EditorAbaete
ISSN: 1806-0560 | e-ISSN: 1981-5374 | Vol. 13 | Nº 21 | Dez/2019 | Dossiê: Cidades, Identidades e Práticas Educativas

Dossiê: Cidades, Identidades e Práticas Educativas

*Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro*



Editora Universitária
Campus de Abaetetuba

MARGENS

Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI)
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba (CUBT) - EditorAbaete
ISSN:1806-0560 | e-ISSN:1982-5374 | Vol. 13 | Nº 21 | Dez/2019 | Dossiê: Cidades, Identidades e Práticas Educativas



Dossiê Cidades, Identidades e práticas educativas

Editores do Dossiê

Rosângela do S. Nogueira de Sousa (UFPA)

Joyce Otânia Seixas Ribeiro (UFPA)

Margens

**Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Território e Identidades
(PPGCITI) do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará**

Revista Margens – Vol. 13. N. 21 – Dez 2019

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Ana Aurea Barreto Maia	<i>Coordenadora do Campus de Abaetetuba</i>
Oswaldo dos Santos Barros	<i>Coordenador da DPPG</i>
Alexandre Augusto Cals e Souza	<i>Coordenador do PPGCITI</i>
Lívio Sergio Dias Claudino (UFPA)	<i>Editor-Chefe</i>
Rosângela do S. Nogueira de Sousa (UFPA)	<i>Editora Interno do Dossiê 21</i>
Joyce Otânia Seixas Ribeiro (UFPA)	<i>Editora Interno do Dossiê 21</i>
Camila Aragão Mesquita de Souza	<i>Revisão Ortográfica e Normas</i>
Raimundo Hosana Negrão	<i>Editoração</i>

Equipe Editorial Faculdade

Benilton Cruz	<i>Faculdade de Ciências da Linguagem</i>
Dedival Brandão da Silva	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Jadson F. Garcia Gonçalves	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Joyce Otânia Seixas Ribeiro	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Mara Rita Duarte de Oliveira	<i>Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - ICEN-UNILAB</i>
Tiago Lemões	<i>Universidade Católica de Pelotas</i>

Conselho Científico Área/Instituição

Alex B. Fiúza de Mello	<i>Ciências Sociais/UFPA</i>
Antônio Otaviano V. Junior	<i>História/UFPA</i>
Bruno Pucci	<i>Educação/UNIMEP/Piracicaba</i>
Cristina Donza Cancela	<i>Antropologia/UFPA</i>
Divino J. da Silva	<i>Educação/UNESP/Presidente Prudente</i>
Eduardo Pellejero	<i>Filosofia/UFRN</i>
Eurípedes Funes	<i>História/UFC</i>
Flávio Bezerra Barros	<i>Biologia/UFPA</i>
Germana Maria Araújo Sales	<i>Letras/UFPA</i>
Gilmar P. da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Olgaíses Cabral Maués	<i>Educação/UFPA</i>
Olga Von Simson	<i>Ciências Sociais/ÚNICAMP</i>
Jaime Ginzburg	<i>Letras/USP</i>
Jorge Larrosa	<i>Universidad de Barcelona/Espanha</i>
Josenilda Maria Maués da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Kênia Rios	<i>História/UFC</i>
Ligia T. L. Simonian	<i>Antropologia/NAEA</i>
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	<i>Filosofia/PUC/Campinas</i>
Mário José Hennen	<i>Educação/UFPA</i>
Maria dos Remédios de Brito	<i>Educação/UFPA</i>
Nilza Brito Ribeiro	<i>Letras/UNIFESSPA</i>
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires/Argentina</i>
Raimundo Nonato de O. Falabelo	<i>Educação/UFPA</i>
Rafael Chambonleyron	<i>História/UFPA</i>
Sandra Mara Corazza	<i>Educação/UFRGS</i>
Sinéio F. Bueno	<i>Educação/UNESP/Marília</i>
Sílvio Gallo	<i>Educação/UNESP/Campinas</i>
Tânia Sarmiento-Pantoja	<i>Letras/UFPA</i>
Walter Omar Kohan	<i>Educação/UERJ</i>



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9813>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9813>

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

Margens – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 13. N. 21 – Dez/2019 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2019.

Semestral

Organizadores: Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa & Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Publicações em edições temáticas; V. 13. N. 21: Cidades, Identidades e Práticas Educativas.

ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins)

CDD:21 ed. 056.9

APRESENTAÇÃO DE DOSSIÊ: CIDADES, IDENTIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS Rosângela Nogueira de SOUSA e Joyce Otânia Seixas RIBEIRO	07
OS TRAÇADOS DA CIDADE: A BELÉM DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX Tatiane do Socorro Correa Teixeira.....	11
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APLICABILIDADE DA LEI 11.645/2008 NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE ABAETETUBA Deusa Maria Sousa, Matheus Furtado Pinheiro, Marley Antônia Silva da Silva.....	27
REFLEXÕES SOBRE PESSOAS SURDAS: PROBLEMATIZANDO A DIFERENÇA Elenilce Reis Farias Peixoto, Marília do Socorro Oliveira Araújo, Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa.....	43
TESTEMUNHO DA EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA NO EXÍLIO E SUA REPRESENTAÇÃO NO CONTO INFANTO-JUVENIL MENINOS SEM PÁTRIA, DE LUIZ PUNTEL Ladyana dos Santos Lobato, Tânia Maria Pereira Sarmiento-Pantoja.....	54
A INFÂNCIA EM PROCESSOS JUDICIAIS EM BELÉM DO PARÁ: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE O CASO DO MENOR MANOEL DOS SANTOS (1905) Liliane da Silva França Corrêa, Darlene da Silva Monteiro dos Santos, Gercina Ferreira da Silva.....	70
A CONFLITUOSA RELAÇÃO DE ALFREDO COM A EDUCAÇÃO E O LUGAR: REPRESENTAÇÃO NA OBRA CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA Maria do Socorro Pereira Lima.....	84
BAÚ DE MEMÓRIAS: O LEPROSÁRIO DE MARITUBA/PA EM MEIO A RECORDAÇÕES DE UMA EX-INTERNA (1940-1970) Moisés Levy Pinto Cristo, Gercina Ferreira da Silva, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França.....	97
ESCOLA CONFSSIONAL FEMININA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO ACERCA DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS/PA Gercina Ferreira da Silva, Moisés Levy Pinto Cristo, Darlene da Silva Monteiro dos Santos.....	111
AS PRÁTICAS ETNOMATEMÁTICAS DE ALUNOS RIBEIRINHOS DO RIO XINGU COMO SINAIS DE RESISTÊNCIA À HIDROELÉTRICA BELO MONTE Marcos Marques Formigosa, Ieda Maria Giongo.....	124

ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM LIVROS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO COM BASE NA LINGUÍSTICA APLICADA

Benedito Júlio Moraes, Naír Miranda da Costa, Talita Rodrigues de Sá..... 140

ARTIGO

A RELEVÂNCIA DO PNE E SUA CONSIDERAÇÃO PELOS ENTES ESTATAIS

César Augusto Ibañez..... 156





D O S S I Ê Cidades, Identidades e Práticas Educativas





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9563>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9563>

APRESENTAÇÃO DE DOSSIÊ CIDADES, IDENTIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

PRESENTATION OF DOSSIER CITIES, IDENTITIES AND EDUCATIONAL PRACTICES

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa¹
Universidade Federal do Pará

Joyce Otânia Seixas Ribeiro²
Universidade Federal do Pará

Resumo: Este dossiê, *Cidades, Identidades e práticas educativas* foi pensado a partir do *II Colóquio Cidades e Identidades – memória, História, representações e silenciamentos* e do *V Workshop de Integração Internacional*, realizados no mês de dezembro de 2019, pela linha de pesquisa *Identidades: linguagens, práticas e representações* do Programa de Pós-Graduação em *Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI* e pela Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSul.

Abstract: This dossier, *Cities, Identities and educational practices* was conceived from the *II Colloquium Cities and Identities - memory, History, representations and silences* and the *V International Integration Workshop*, held in December 2019, through the research line *Identities: languages, practices and representations* of the Graduate Program in *Cities: Territories and Identities / PPGCITI* and by the *Interdisciplinary Research and Dialogue Network in the Global South - IntegraSul Network*.

¹ Doutora em Linguística, Universidade Federal do Pará. *E-mail:* rsns@ufpa.br

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Pará. *E-mail:* joyce@ufpa.br

CIDADES, IDENTIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Dossiê pensado a partir do *II Colóquio Cidades e Identidades – memória, História, representações e silenciamentos* e do *V Workshop de Integração Internacional*, realizados no mês de dezembro de 2019, pela linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI e pela Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSul.

Consideramos que essa é uma temática pertinente e relevante, pois a cidade é lugar de constituição de identidades e de subjetividades em praticamente todos os espaços-tempos possíveis de imaginar. Adicionalmente, esse dossiê é relevante em razão do Programa de Pós-Graduação em Cidades: territórios e identidades estar em processo de consolidação, o que tem demandado produção de conhecimento situado.

Dentre os muitos trabalhos recebidos, estes dez que ora apresentamos foram selecionados em razão de seus temas e problemas se movimentarem neste espaço híbrido das cidades, sendo, a um só tempo, tanto recorrentes quanto inusitados. Assim, os artigos selecionados exploram problemas relativos às cidades e às identidades, como o bairro, o carnaval, a diferença, a infância, o exílio, a Literatura, a educação feminina, a formação para as relações raciais, a memória e a etnomatemática, os quais passaremos a apresentar de modo breve.

No artigo intitulado *Os traçados da cidade: a Belém da primeira metade do século XX*, Tatiane do Socorro Correa Teixeira parte da compreensão da cidade a partir de suas múltiplas manifestações culturais, traduzidas nas relações sociais, na multidão, na pobreza e na miséria, aspectos que constituem signos e significados. A autora foca no bairro com a finalidade de pensar as diferentes significações por meio do carnaval, um festejo popular que ocorre desde meados do século XVII, amplamente divulgado em jornais, revistas e crônicas. No instigante artigo, Belém emerge no espaço amazônico em uma trama entrecida nas relações sociais e nas práticas culturais cotidianas. Entre clubes e blocos, o bairro do Jurunas despontava com as festas carnavalescas mais expressivas.

Os problemas relativos à diferença são discutidos por dois artigos. O primeiro, *Educação para relações étnico-raciais: Aplicabilidade da Lei 11645/2008 nas comunidades quilombolas de Abaetetuba*, de Deusa Maria Sousa, Matheus Furtado Pinheiro e Marley Antônia Silva da Silva, apresenta as atividades desenvolvidas no projeto de extensão sobre *Educação para relações étnico-raciais e a aplicabilidade da lei 11.645/2008*, no qual foi problematizado o eurocentrismo contido nos livros didáticos e nos currículos escolares, buscando combater o racismo por meio de formações realizadas em ambientes escolares, a fim de construir alternativas para o trabalho pedagógico com a temática africana, afro-brasileira e indígena; nessa perspectiva, o foco foi a formação de professores, alunos e gestores da Escola Básica do campo.

O segundo artigo é de autoria de Elenilce Reis Farias Peixoto, Marília do Socorro Oliveira Araújo e Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa, intitulado *Reflexões sobre pessoas surdas: problematizando a diferença*. Com um recorte ontológico, as autoras problematizam os sujeitos surdos, mobilizando conceitos como diferença, identidade e alteridade, para colocar em questão o binarismo normalidade x anormalidade e compreender as nuances da inclusão de pessoas surdas na universidade. Nesse mapa, a língua de sinais, as identidades das pessoas surdas e as experiências visuais definem as diferenças entre os surdos e outros grupos de sujeitos. Diante da atual inserção das pessoas surdas no ensino superior como resultado de políticas de ações afirmativas nas universidades,

bem como das lutas dos grupos minoritários, as autoras argumentam ser imperativo olhar o mundo a partir do olhar do outro, buscando perceber a interação e o contato.

Os três próximos artigos analisam a infância de diferentes perspectivas. Em *Testemunho da experiência da infância no exílio e sua representação no conto infanto-juvenil “Meninos sem pátria” de Luiz Puntel*, de Ladyana dos Santos Lobato e Tânia Maria Pereira Sarmiento-Pantoja, consideram o contexto ditatorial de diversos países da América Latina e as muitas formas de violência nele envolvida, o que impôs o exílio. A experiência das pessoas exiladas afetou seus filhos e filhas, ao acompanharem os familiares e/ou responsáveis, experimentando a violência traduzida em clandestinidade, anonimato e isolamento. As autoras exploram como a Literatura representou a experiência no exílio analisando duas narrativas: “Por que você é tão tristonha?”, de Marta Nehring, e “Meninos sem Pátria”, de Luiz Puntel. A conclusão a que chegam é que nestas narrativas há a reelaboração da história do exílio por meio da memória, da pós memória e da rememoração.

No artigo *A infância em processos judiciais em Belém do Pará: um estudo discursivo sobre o caso do menor Manoel dos Santos (1905)*, de Liliâne da Silva França Corrêa, Darlene da Silva Monteiro dos Santos e Gercina Ferreira da Silva, entretecem um estudo sobre criminalidade e educação a partir do processo judicial do menor Manoel dos Santos, na Belém do Pará de 1905. O estudo traça os problemas da infância desvalida no período colonial e na primeira república, destacando os discursos frequentes sobre ambos. As autoras partem do princípio de que a delinquência infanto-juvenil tem suas raízes no primeiro período republicano no Brasil, quando Belém do Pará foi modernizada, o que contribuiu com o aumento da delinquência, combatida por meio da educação para o trabalho. Contudo, as autoras destacam como causas para a inserção de menores no mundo do crime a pobreza e o abandono de crianças pelos seus familiares.

A conflituosa relação de Alfredo com a educação e o lugar: representação na obra Chove nos Campos de Cachoeira, de Maria do Socorro Pereira Lima, é um artigo que, por meio da Nova História, elege como *corpus* analítico a obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir. A obra em tela é ambientada no cenário político, social e educacional da década de 30 do século passado, período de grave crise econômica mundial com efeitos no Estado do Pará. Entre os personagens da obra, está Alfredo um menino inteligente, perspicaz e crítico, que nutre ódio e desprezo pelo seu lugar e pela escola. Considerando isso, a representação é acionada como instrumento de conhecimento, permitindo mirar, além do desprezo de Alfredo, a representação de educação e do lugar, a Vila de Cachoeira.

Baú de memórias: o Leprosário de Marituba/PA em meio a recordações de uma ex-interna (1940-1970) é o artigo de Moisés Levy Pinto Cristo, Gercina Ferreira da Silva e Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França. Nesse, o objetivo é discutir as contribuições da memória em processos historiográficos. Assim, como um baú, a memória guarda recordações que marcaram o vivido com alegrias, tristezas e saudades. O artigo é construído a partir das narrativas de duas idosas, ex-internas do Leprosário de Marituba/PA, bem como de fotografias, ambas justificadas pelo argumento de que as palavras e as imagens tecem histórias de vida, articulando passado e presente, permitindo ver, conhecer, admirar e aprender. Ao acionar vários tipos de evidências, o intuito é contribuir com a reconstituição da história da antiga Colônia de Marituba/PA, cidade-hospital da era Vargas, período no qual foram construídos asilos-hospitais destinados aos infectados pela lepra.

Os dois artigos a seguir refletem o sujeito de modos diferenciados. O primeiro, *Escola Confessional Feminina na segunda metade do século XX: um estudo acerca do Educandário Nossa*

Senhora dos Anjos (PA), de Gercina Ferreira da Silva, Moisés Levy Pinto Cristo, Darlene da Silva Monteiro dos Santos, analisa a educação da mulher no Educandário Nossa Senhora dos Anjos, a partir da Nova História Cultural. O educandário dedicou-se à formação das meninas e moças, em um panorama marcado por discursos que apregoavam que a formação das mulheres deveria se ater à preparação de mães e esposas virtuosas, fundamentada em princípios cristãos. Naquele momento, as mulheres europeias e americanas passaram a ocupar a esfera desenvolvendo atividades classificadas como trabalho de mulher. Na contemporaneidade, a educação da mulher vem sendo analisada em diferentes contextos, tendo logrado colocar as mulheres, seus interesses e dificuldades em discussão. O contexto e os sujeitos mudam com Marcos Marques Formigosa e Ieda Maria Giongo, em *As práticas etnomatemáticas de alunos ribeirinhos do rio Xingu como sinais de resistência à Hidroelétrica Belo Monte*. No artigo, mesmo que o foco esteja na etnomatemática, os alunos ribeirinhos do rio Xingu são os sujeitos privilegiados. Assim, considerando as diferentes comunidades tradicionais que vivem às margens do Rio Xingu, o artigo reflete as influências da instalação da Usina Hidroelétrica Belo Monte (UHEBM) nas práticas socioculturais desses ribeirinhos. A análise se apoia em uma aproximação entre Foucault e Wittgenstein, manuseando a “caixa de ferramentas” desses dois pensadores para analisar os discursos que instituem efeitos de verdade na matemática escolar e examinar os jogos de linguagens que os constituem.

Para encerrar, um artigo que promove um diálogo interdisciplinar entre linguística e educação. Objetivando analisar o conteúdo das atividades didáticas propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, o artigo intitulado *Análise das atividades propostas em livros de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental: estudo com base na linguística aplicada*, de Benedito Júlio Moraes, Naír Miranda da Costa e Talita Rodrigues de Sá parte do pressuposto de que a Linguística Aplicada para além de métodos e técnicas, é o estudo da *práxis* do uso da linguagem em contextos particulares, especialmente, quando estão em causa as estratégias para estimular a aprendizagem dos estudantes em prol da qualidade do ensino. Por conta disso, subsidiar professores e professoras de modo que possam construir sua própria concepção de linguagem é uma via necessária que permitirá a seleção de material didático pertinente.

Na seção artigos, apresentamos uma reflexão sobre o Plano Nacional de Educação de César Augusto Ibañez, que intenciona identificar a postura dos entes estatais em relação ao PNE, buscando enriquecer o debate sobre suas metas e estratégias, a partir da consideração de quatro dimensões relativas ao direito à educação.

Esperamos que os artigos deste dossiê contribuam para instigar a curiosidade e o interesse pelos problemas inerentes à relação cidade e identidade no cenário da Amazônia brasileira. Esse é o nosso compromisso no momento. Boa leitura!



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9545>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9545>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

OS TRAÇADOS DA CIDADE: A BELÉM DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

THE TRACES OF THE CITY: THE BEAUTY OF THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Tatiane do Socorro Correa **TEIXEIRA**¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo²

Resumo: *O presente artigo visa compreender acerca dos traçados da cidade de Belém entre as décadas de 40 e 50. Objetiva apresentar os lugares de lazer existentes na cidade, o espaço urbano da capital, constituído por um território central, moderno, marcado pelos resquícios da Belle Époque, pelos grandes clubes carnavalescos e territórios com caracterizações depreciativas. Belém emerge como uma trama na qual os fios se inter cruzam pelas relações sociais, pelas práticas culturais, sendo uma cidade conectada por fluxos e refluxos de pessoas cotidianamente, que tem nas suas manifestações culturais, a exemplo do carnaval, um marco nos bairros e, conseqüentemente, na cidade. Portanto, essa multiplicidade de espaços do carnaval belenense comporta as transformações pelas quais Belém passou no final do XIX para o século XX. Assim, estamos discutindo Cidade na perspectiva de Le Goff (1988), Ferrara (1999), Avelino (2009), Arantes (1999), Correa (2010).*

Palavras-chave: *Cidade. Belém. Lazer.*

Abstract: *This article aims to understand the traces of the city of Belém between the 40s and 50s. It intends to present the existing leisure places in the city, the urban space of the capital, constituted by a central, modern territory, marked by the remnants of the Belle Époque, by the big carnival clubs and territories with derogatory characterizations. Belém emerges as a plot where the threads are intertwined by social relations, cultural practices, being a city connected by flows and refluxes of people on a daily basis, which has in its cultural manifestations, like the carnival, a landmark in the neighborhoods and, consequently, in the city. Therefore, this multiplicity of spaces in the carnival of Belém includes the transformations that Belém underwent at the end of the 19th to the 20th century. Thus, we are discussing City from the perspective of Le Goff (1988), Ferrara (1999), Avelino (2009), Arantes (1999), Correa (2010).*

Keywords: *City. Belém. Leisure.*

¹ E-mail: tatyluzia@yahoo.com.br

² Em decorrência do Mestrado em História Social (Pesquisa financiada pela CAPES)

As crônicas publicadas pela imprensa belenense entre as décadas de 30 e 40 dizem muito acerca do que as elites pensavam sobre os territórios belenenses e seus habitantes, apresentando inclusive um espaço urbano da capital fragmentado, constituído por um território central, moderno, marcado pelos resquícios da Belle Époque, pelos grandes clubes carnavalescos e territórios com caracterizações depreciativas. Isso nos leva a pensar as diferentes significações que participar do carnaval poderia ter para cada folião dos variados espaços existentes em Belém naquele momento. Muitos membros da elite belenense, por exemplo, viam nos clubes um espaço propício para expor seu status social. Já alguns foliões frequentadores das folias públicas viam nestas um espaço de entretenimento e lazer. Logo, analisar esses territórios é significativo e é em torno dessas abordagens que este artigo discorre.

No entanto, para entender Belém é fundamental compreender qual Amazônia é essa na qual a cidade está inserida como uma de suas principais capitais. Para esse entendimento trazemos a abordagem do historiador Serge Gruzinski, em sua obra *Pensamento mestiço*, na qual disserta sobre o espaço amazônico, focalizando espacialidade, territorialidade e historicidade na Amazônia.

Seu trabalho atua na contramão do que há séculos a historiografia vem produzindo sobre essa parte do país, apresentando questões para se pensar a Amazônia, desconstruindo a imagem de que se tornou comum região selvagem e isolada do mundo. Segundo o autor, a imensa floresta “é um dos reservatórios onde há muito tempo se alimenta nossa sede de exotismo e de pureza”, tecendo críticas às construções de imaginários sobre a Amazônia que se tornaram clichês: o espaço primitivo, espaço da pureza, o espaço de um ontem esquecido, vazio demográfico, floresta selvagem, isolamento. Gruzinski alerta-nos sobre esses clichês para podermos pensar a Amazônia como um espaço da contemporaneidade, seja ontem, seja hoje.

De acordo com o autor, estudiosos que pensam naquela perspectiva não observaram as mudanças históricas e pré-históricas que as populações amazônicas conheceram, as interações entre os povos, vendo-os, por isso, como sociedades imóveis na tradição. Não perceberam, por exemplo, que a elite indígena, desde o século XVI, estabelecia relações políticas, sem ingenuidade, com os brancos que estavam penetrando no espaço amazônico. Essas relações perpassaram o século XVI e permitiram às elites indígenas realizarem interferências significativas na constituição da história desse lugar.

Assim, a Amazônia não pode ser pensada como uma região desatrelada das demais deste país, ou como uma parte do país que destoa do ritmo do conjunto. Deve ser pensada como constituída de dinamicidade, contemporaneidade, marcada por relações sociais, econômicas, comerciais, desde o século XVI. Por isso este traçado da cidade pensa a Amazônia na perspectiva de espaço da

contemporaneidade, refletida não “fora do tempo”, como tantas vezes buscou-se explicar, mas no tempo, sendo mais um caminho na tentativa de conhecer um pouco mais da Amazônia brasileira.

No dia 14 de agosto, o texto de abertura da revista *Pará Ilustrado* falou de Belém enquanto uma cidade comunicativa, que encanta seus moradores acostumados com seu semblante, atrativo para turistas com seus múltiplos interesses, “Belém é alegre risonha e comunicativa. Como as pessoas da cidade, tem ar, um aspecto, um semblante que a define. Todos os viajantes e turistas são acordes em que a fisionomia de nossa capital lhe atrai o encanto particular” (Revista *Pará Ilustrado*, 1943, p. 3).

A matéria atua na construção de um retrato de capital estabelecida nas primeiras décadas do século XX, apenas um olhar sobre esse caleidoscópio que era a cidade, onde um bom observador poderia encontrar uma multiplicidade de combinações de imagens. Sendo palco de representações (FLÓRIO; AVELINO, 2009, p. 292), onde se desenrolam tramas, tensões, alegrias, lutas constituindo o cotidiano da humanidade, esta cidade é sinônimo de sociabilidade (LE GOFF, 1988, p. 119).

Nesse sentido, entendemos cidade, a partir das abordagens de Lucrécia Ferrara (1999, p. 33), como um conjunto de manifestações traduzidas nas relações entre as pessoas, nas expressões culturais, na multidão, inclusive na pobreza e na miséria, constituindo-se um aglomerado de signos e significados. Entendemos Belém nestes termos, compreendendo a cidade a partir de suas múltiplas manifestações culturais, enfocando cada bairro como se fossem cidades dentro de uma cidade.

Logo, Belém emerge como uma trama na qual os fios se inter cruzam pelas relações sociais, pelas práticas culturais, sendo uma cidade conectada por fluxos e refluxos de pessoas cotidianamente, que tem nas suas manifestações culturais, a exemplo do carnaval, um marco nos bairros e, conseqüentemente, na cidade; seja na região central – como o bairro da Cidade Velha –, seja nos bairros suburbanos – a exemplo do bairro Jurunas. Nesses bairros, ocorriam vários festejos populares desde longa data no Pará, como, por exemplo, o carnaval; desde (pelo menos) meados do século XVII é possível encontrar relatos em jornais, revistas e crônicas, sobre a festa carnavalesca belenense (OLIVEIRA, 2006, p. 13).

Habitar a cidade, ou seja, agir sobre o espaço urbano através do ato de vivenciá-lo, é realizado de diversas formas e por diferentes sujeitos que determinam as funções e os sentidos desse espaço e, inclusive, estabelecem poder sobre ele. Ao discutir espaço nesta dissertação, estamos discutindo na perspectiva de Antônio Arantes, pensando o espaço enquanto espaço vivido, o espaço como uma referência significativa para os sujeitos que nele vivem, não sendo pensado com sentido unívoco, portador de fronteiras rígidas ou grupos sociais impermeáveis. Em sua obra *Paisagens paulistanas*, o autor explora a construção social do espaço público, investigando os processos por meio dos quais as

fronteiras simbólicas se formam e se reconfiguram, seu grau de permeabilidade e fluidez, suas referências de tempo-espaço (ARANTES, 1999, p. 10).

Esses aspectos assinalados por Arantes permitiram pensar o espaço urbano de Belém, compreendendo “as fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam ou, numa palavra, ordenam as categorias e os grupos em suas múltiplas relações” (ARANTES, 1999, p. 106). Vislumbramos a cidade de Belém nesta perspectiva, como um agregado de tensões e conflitos, marcado por fronteiras simbólicas onde as festas também determinam uma utilização diferente do espaço urbano. A festa recria o espaço urbano e permite repensá-lo. E essa escolha não se ocorre de forma aleatória, não em qualquer lugar, não em qualquer direção. Suas ações, seja a festa de elite, seja a festa das camadas populares, são repletas de intencionalidades determinantes no sentido e justificativas da própria existência da festa.

No entanto, essa multiplicidade de espaços do carnaval belenense comporta as transformações pela qual Belém passou no final do XIX para o século XX e a constituição dos mesmos. Uma vez que a cidade passava por modificações, redefinía-se e trazia novos hábitos e costumes à população belenense, sendo essas transformações significativas no entendimento de como, neste momento, criaram-se novos lugares de sociabilidade da elite belenense e das classes populares em Belém.

De acordo com a historiografia existente sobre o tema, Belém experimentava um processo de urbanização advinda principalmente do papel que a cidade desempenhou como principal porto de escoamento da borracha durante seu período áureo, possibilitando uma redefinição de seu território, onde o intendente municipal Antônio Lemos³ emergiu como agente patrocinador da modernização⁴.

Atrelada às transformações urbanísticas são notórias as transformações culturais pela qual a cidade passou, uma vez que, entre os objetivos da modernização, incluía-se a modificação de hábitos e costumes da população. Assim, segundo Correa (2010, p. 51), novos hábitos e costumes foram incorporados à sociedade que buscava ser moderna, desenhando dessa forma um novo modo de vida, com bares e cafés constituindo um novo ritmo à cidade⁵.

³ De acordo com Maria de Nazaré Sarges, um número significativo de historiadores paraenses associa as transformações ocorridas em Belém no período áureo da economia gomífera e, conseqüentemente, as transformações urbanas ocorridas no espaço belenense, à capacidade administrativa de Antônio Lemos. SARGES, Maria de Nazaré. Belém, a Urbe das riquezas. In: **Belém**. Riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912), Belém: Paka-Tatu, 2002, p. 133.

⁴ Nesse momento, segundo Sarges (2002, p. 13) foi necessário transformar o espaço urbano belenense, primeiro em virtude da grande leva de imigrantes que impactou a cidade com um crescimento populacional significativo, segundo porque Belém experimentava um desenvolvimento econômico em decorrência do auge da borracha na Amazônia, onde o espaço da cidade tinha que atender aos interesses de uma classe em ascensão. Logo, Belém teve que adequar-se às novas exigências, para assim atender as transformações do capital oriundo da borracha e, principalmente, para facilitar o escoamento da produção.

⁵ A abordagem de Correa é singular no sentido de apresentar como, apesar da modernização da cidade, alguns espaços continuaram com traços caracteristicamente rurais, principalmente os bairros do Guamá, Jurunas, Umarizal e Marco, uma

Esse novo modo de vida perpassava inclusive o campo do lazer, onde as elites belenenses estabeleciam seus espaços, os teatros, ambientes de distinção e de sociabilidade desses grupos, buscando se aproximar do universo europeu. Logo, cassinos e clubes tornaram-se exclusivos de grupos mais proeminentes, que podiam pagar pela diversão, reunindo-se em várias ocasiões, inclusive no carnaval, para se divertirem. E é justamente nesse momento que surgem os principais clubes carnavalescos da elite belenense, principalmente no início do século XX. Dentre eles estão os clubes da Assembleia Paraense, da Tuna, do Paysandu, do Clube do Remo e do Palace Cassino. Estes foram criados para atender uma parcela específica da cidade, a elite belenense, detentora de meios para pagar e se divertir nesses salões, seja nos dias de folia, seja nas demais datas comemorativas em que os clubes abriam as portas para receber seus convidados.

Esses clubes formaram-se ao longo do final do século XIX e início do XX nos bairros centrais da cidade, principalmente na Avenida Nazaré e ao redor da Praça da República, constituindo-se espaços de folia, redes de sociabilidade da elite⁶. Decorrido esse período, mais especificamente entre os anos de 1920 e 1930, o Pará ainda sentia o efeito da crise da borracha que levou ao declínio a economia paraense. Todavia, a cidade continuava crescendo, aumentavam os bairros periféricos em população e tamanho, novas ruas e avenidas surgiam. No âmbito cultural, a cidade continuava sendo palco de múltiplas manifestações culturais nos vários bairros, diversas práticas produzidas por homens e mulheres que se apropriavam da cidade e compunham lugares próprios de lazer e, por que não dizer, de folia. Nesse momento, a cidade possuía vários locais para a diversão carnavalesca, desde o mais requintado até o mais popular.

Nas décadas de 30 e 40, Belém era uma cidade com aspectos diferentes dos primeiros anos do século XX, a bonança em decorrência da borracha havia passado, mas os resquícios dessa bela época ainda eram rememorados pela imprensa ao se reportar aos traçados da cidade em 1940. Os jornais do período trazem esses traços, Belém como “a linda cidade das mangueiras, como uma cidade que se reveste garridamente de prédios, os mais elegantes e suntuosos, quer de iniciativa governamental, quer de iniciativa particular” (Jornal *Folha Vespertina*, 1942, p. 1). Uma cidade que se modificava,

vez que o programa de modernização de Antônio Lemos estava delimitado à área central da cidade. A esses espaços, a intencionalidade do administrador era disciplinar, moralizar o comportamento de seus grupos. Logo, o processo de modernização incluía remodelar tanto a cidade quanto os comportamentos das classes populares para sanar o atraso ocasionado pela herança escravista. Por isso, muitas práticas populares foram combatidas em nome do projeto modernizador, afastando-se práticas advindas de tradições africanas e indígenas, para dar lugar a outras, europeias.

⁶ De acordo com Maria de Nazaré Sarges, o final do século XIX e início do século XX foi um marco para o desenvolvimento econômico, urbanístico e cultural de Belém. A cidade havia se transformado em metrópole, buscava uma similaridade com as tendências parisienses, imitando-a nos hábitos e costumes. Entretanto, apesar de apresentar uma rica economia, o que se evidenciava era uma cidade marcada pela dicotomia entre a área central, moderna, europeizada e as áreas suburbanas, pobres e tipicamente rurais.

crecia em virtude de seu aumento populacional, como se observa nas palavras de José Godinho Ferreira, no texto intitulado “Movimento de regeneração social”:

[...] A construção de diversos postos de saúde pública, de alguns mercados e construções de outros, que necessitavam de melhoramento adequado ao aumento da população. Afora essa, foram feitas modificações na principal repartição policial e erigidos postos policiais nos subúrbios da cidade (Jornal *Folha Vespertina*, 22 de janeiro de 1942, p. 1).

Esses traços da cidade apresentados por José Ferreira caracterizam apenas uma parte de Belém, a região central. Como abordamos anteriormente, foi a região que mais recebeu investimentos, ou modernização, desde a Belle Époque. Ressalta-se que nos subúrbios da cidade ocorreu a construção de repartições policiais, mas não houve construção de prédios, melhoramentos estruturais, como na área central. O jornal traz apenas uma imagem das múltiplas imagens da cidade, nas palavras de Lucrecia Ferrara (1999, p. 202), traz a imagem daquilo que desperta nossa percepção no cotidiano da vida, e a identificamos como urbana: a construção de prédios, mercados, postos de saúde, constituindo-se no cenário cultural da rotina do povo belenense. Na realidade, a Belém dos anos 30 e 40, tal como a da Belle Époque, não estendia os benefícios da modernidade aos populares, uma vez que atendia apenas aos interesses de grupos elitizados, por isso o melhoramento de algumas áreas em detrimento de outras.

Os bairros, apresentados em processo de transformação pelo jornal, correspondem ao primeiro e segundo distrito da cidade de Belém, formados pelo centro comercial, assim como pela área portuária, onde estavam localizadas as principais praças, os largos, os maiores pontos de lazer da cidade. Nestes locais havia uma preocupação maior com embelezamento e lazer, diferente dos demais distritos onde existiam poucos lugares de diversão e descanso. Nos distritos onde estavam localizados os bairros mais elegantes da cidade, como o Nazaré, a Avenida Independência e São Jerônimo encontravam-se residências, mansões arborizadas, “as artérias elegantes de nossa cidade”, conforme destaca a revista *A Semana*, de 23 de março de 1939.

O que evidenciamos é que o período da Belle Époque tornou-se marco na história belenense, por isso a tentativa de criar uma imagem da cidade na década de 40 estabelecendo vínculos com esse período. Logo, crônicas, fotografias da época e notas vão se reportar a esse momento, se remetendo quase sempre aos monumentos, símbolos da riqueza experimentada pela cidade. Murilo de Meneses, na crônica intitulada *Belém de outrora*, invoca imagens da cidade através de um personagem que viveu sua juventude no período áureo da economia belenense. O contato estabelecido deu-se no Café da Paz, ambiente que o cronista costumava frequentar depois do cinema:

Nessa noite, enquanto o aguaceiro caía lá fora, achando-me algo expansivo procurei puxar pela língua de meu companheiro de mesa, era um homem simpático de bom aspecto, orçando aí pelos setenta, e cujo nome peço vênia para não declinar. Fiquei com vontade de interrogar aqueles setenta anos vistoços sobre o seu passado remoto. E ele atenciosamente, com um leve sorriso de narrador requestado, principiou assim: - Ponha aí neste caderno a data, 1895. Nesse tempo o Café da Paz era o mesmo que é hoje, só se diferenciando por um jardim que existia ali onde estão os bilhares, o qual era separado das ruas por uma grade de ferro; e eu vinha aqui todas as noites, esperar os meus camaradas (Revista *A Semana*, de 21 de Fevereiro de 1939):

Ao caminhar pela cidade, o narrador apresentado por Murilo Meneses como um homem de bom aspecto, provavelmente pertencente à elite belenense, fazia emergir um tempo e um espaço existente em sua memória. Ao frequentar os diversos espaços de sociabilidade existentes em Belém, traz indícios do auge da borracha, em 1895, no período que ficou conhecido como Belle Époque amazônica. O local de lembrança é o Café da Paz, onde vivera sua mocidade, onde esperava seus “camaradas”, ansioso por mais uma noitada. O Café da Paz emergiu na Avenida República, atual Avenida Presidente Vargas, com a Rua Carlos Gomes, e notabilizou-se como um ambiente de discussões políticas. Segundo Correa (2010, p. 304), foi muito frequentado por intelectuais e boêmios como Dejarde Mendonça, Eustáquio de Azevedo e Edgar Proença.

Nesse período, o narrador assinala que a cidade era:

Como se fosse maior. Porque, além da borracha dar um dinheirão, o câmbio era a nosso favor. Basta que lhe diga que uma libra esterlina custava 16 cruzeiros e o dólar 4. Além disso, a vida social daquele tempo tinha encanto insuspeitado pelos moços de hoje. Pelos subúrbios o carnaval era um alvoroço, com os cordões de marujo pipocando por todos os cantos; pelo São João, era a queima das fogueiras por essas ruas todas e pelo Natal eram as Pastorinhas. Sabe o que significa isso?

- Não, senhor.

- Pois eu vou dizer-lhe; significava, o cidadão que quisesse, poder dançar um dia assim, outro não, por toda a quadra natalina, durante os ensaios dos cordões. Ora, só isso assegurava a mocidade daquela época, muito maior convívio entre si. E havia-se em todos os bairros. Mas quanto a este local, veja a diferença; nesse canto aí fronteiro, na qual está o Grande Hotel, era uma casa térrea ocupada pelo Café Chic; a seguir era o casarão de madeira do Politeama; onde está o Olímpia, era o Café Madrid; e dobrando além a Cruz das Almas, havia o Chat Noir, casa de diversões de *demi-mond* da qual era frequentador assíduo o meu amigo Jaime Abreu. Mas isso não vem ao caso do que vou lhe contar, e já se passaram 48 anos. Nesse tempo eu era um rapaz dançarino, cheio de ilusões, e atirado à vida noturna.

O senhor rememora uma Belém transformada pela riqueza advinda da borracha, notadamente traduzida pela quantidade de dinheiro que circulava na cidade e que aumentava o número de clubes para a sociabilidade das elites. Contudo, a narrativa nos apresenta mais que Belém elegante com seu Grande Hotel, com Café Chic, levando-nos a percorrer subúrbios com uma multiplicidade de

manifestações, onde o carnaval era “um alvoroço”, no qual os cidadãos podiam quase todos os dias ter momentos de diversão, estabelecendo uma maior interatividade. Logo, se torna significativo pensar que, mesmo vivendo a nostalgia da Belle Époque que vislumbrava a cultura europeia como a “verdadeira” cultura a ser seguida, as manifestações negras, como os cordões, não desapareceram, encantavam e divertiam a população belenense.

A historiadora Correa (2010, p. 310), ao estudar as manifestações culturais do período, assinala que, enquanto nas áreas centrais da cidade a elite se divertia nos clubes e cassinos, as camadas populares divertiam-se nos cordões de pássaros e carnavalescos, nos bois-bumbás ou na Praça Nazaré, onde eram realizados espetáculos sagrados e profanos. Nos bairros Umarizal e Jurunas eram tradicionais as festas de bois-bumbás e os cordões carnavalescos (CORREA, 2010, p. 307). Logo, nos bairros suburbanos, as brincadeiras ocorriam soltas, nos cordões “dos pretinhos” e nos dos marujos, que muitas vezes incomodavam a elite com suas práticas destoantes dos valores estéticos desejados (LEAL, 2005, p. 244), principalmente por seus cantos, ritmos e danças que não correspondiam à cultura pretendida, europeia. A crônica publicada por Edgar Proença⁷ intitulada “Minha cidade morena” traz a imagem de uma cidade que não vive mais sua “bela época”:

Belém depois cresceu. Perdeu, como os moços ricos que não olham o dia de manhã, o esplendor de sua riqueza. A borracha caiu. E a minha cidade ficou pobre, mas decente. Ficou sem o fausto das suas irmãs, mas não diminuiu o aspecto e o desembaraço social. Ficou com suas mulheres, com os seus jardins, com o seu Museu, com a basílica, com as suas manhãs de sol que falam pela “boca vermelha e impassível das rosas”. [...]

Amo-a com ternura e com ciúmes. Quanto mais a vejo desenvolver-se, granfinar-se mais eu evoco, com a felicidade que a hipermnésia nos proporciona, os tempos que se foram. [...]. Àquele passo pela Avenida Nazaré o meu pensamento fica preso, grudado a uma casa de azulejos, junto à antiga farmácia Galeno, hoje Bar Estrela. Foi ali que eu nasci. Meu pae sempre me dizia, apontando-a:

- Nessa casa nasceu um grande homem, vae ser tudo na vida! [...] (PROENÇA, 1941, p. 20).

A imagem da cidade, traduzida nas palavras do narrador, é de uma Belém que não vivenciou os bons tempos da borracha, logo, uma capital pobre sem “o fausto” de outrora. O que restou foram seus moradores, seus monumentos, o Museu Emílio Goeldi, a então Basílica de Nazaré. São lembranças que ficaram marcadas na memória do narrador, as recordações de uma Belém moderna,

⁷ O escritor Edgar Campos Proença nasceu em 4 de fevereiro de 1892 em Belém, falecendo em 1972. Foi jornalista, atuando em diversos jornais e revistas, sendo inclusive diretor da revista *Pará Ilustrado*. Também foi radialista, bacharel em direito. Ao lado de Roberto Camelier e de Eriberto Pio fundou a Rádio Clube-PRC5, a primeira rádio a surgir no norte do país.

rica e que se desejava que se perpetuasse. E apesar destes bons tempos terem passado, a cidade continuava “descendente”, a “granfinar-se”, a cultivar os valores modernos. Assim, é possível identificar o quanto os moradores mantinham viva a memória desse passado, das igrejas, dos teatros, das ruas e avenidas, de um momento que marcou as lembranças dos que vivenciaram o período.

As narrativas apresentadas falam de um tempo em que Belém deixou de ter economia significativa em termos nacionais, quando o comércio e a indústria declinaram, consolidando a memória de uma Belém áurea no final do século XIX e início do século XX, contrapondo-se à cidade decadente das décadas de 20 e 40. Essa visão pode ser relacionada à fase de estagnação pela qual Belém passou no pós-auge da borracha. Penteado (1968, p. 166) aponta uma situação de crise, com completa desorganização administrativa e inclusive diminuição populacional na década de 40. Apesar disso, nas memórias de muitos como Proença, Belém era bela, pelos monumentos deixados e pela exuberância natural existente. A revista *Pará Ilustrado*, com o título “O encanto natural da cidade” traz outros olhares sobre a cidade, não mais voltados às lembranças do passado, mas para uma Belém do presente, com sua exuberância natural, com suas praças e ruas:

Com efeito, há uma graça ruskiniana nesta natureza que nos cerca. Não precisa ser um poeta panteísta para sentir a atmosfera envolvente, o clima acolhedor da cidade. Talvez mais pela determinação da providência que por efeito natural, o rigor tropicalista é amenizado aqui por essa chuva fertilizante que refresca o ambiente e mantém o fonos verde da cidade. Da terra para o mar a perspectiva é lindíssima e alguém já lembrou que o viajante toma Belém por uma gravura animada de Rugendas. Mastros e velas emprestam à *urbs* um ar genovês e a vida amanhece muito cedo a beira do rio (*Revista Pará Ilustrado*, 14 de agosto de 1943).

19

Para o autor, não apresentado pela revista, Belém é representada diferentemente das imagens de Meneses e Proença, sendo uma cidade pitoresca, com enfoque para os elementos naturais como principal atração, a chuva “que refresca o ambiente”, o amanhecer na “beira do rio”. Focaliza elementos do presente não mais presos a uma imagem do passado, dos bons tempos da borracha. Logo, o ponto central de sua narrativa é a exuberância natural, a água do rio, a água da chuva que ameniza o calor e fertiliza o solo tornando a cidade mais verde e bela. A narrativa prossegue:

Por outro lado, essa arborização abundante dá a cidade uma feição peculiar. São as mangueiras bailarinas de Eneida, no braço vegetal de suas ramagens. Os parques e as praças de nossa terra merecem ser citados pela extraordinária beleza que possuem. São amplos, agradáveis a vista, convidando a um passeio a suas áreas (*Revista Pará Ilustrado*, 14 de agosto de 1943).

Para o narrador, a presença de árvores, das mangueiras, proporciona uma atmosfera peculiar à cidade, diferenciando-a de qualquer outra capital, ressaltando a beleza natural como elemento de distinção. Entretanto, pontua a existência de outros elementos que a tornam bela, a presença de parques e praças, trazendo uma imagem da cidade constituída de espaços de sociabilidade, de lazer, uma cidade bela e moderna. Eneida, provavelmente Eneida de Moraes, escritora paraense que escrevia crônicas e poemas sobre a cidade, também é destaque no comentário, principalmente pela infância vivida em Belém, antes de mudar para o Rio de Janeiro⁸. A tentativa de difundir essa imagem da cidade exuberante, constituída de beleza e modernidade, vem sendo proposta desde o século XX. Antônio Lemos, durante sua intendência, permitiu a edição do *Álbum de Belém*, no intuito de desconstruir a imagem de cidade formada por pessoas incultas, vivendo em precárias habitações (SARGES, 2002, p. 107).

Posteriormente, segundo Correa (2010, p. 33), na interventoria de José Gama Malcher, foi editado o *Álbum do Pará*, sendo publicadas fotografias da cidade em revistas, na tentativa de construir uma imagem de modernidade, elegância e cultura. Não por acaso, revistas como o *Pará Ilustrado*, em circulação na década de 40, trazem em suas páginas inúmeras fotografias apresentando praças ajardinadas, largas avenidas, o Bosque Rodrigues Alves, a Igreja de Nossa Senhora de Nazaré, convidando os cidadãos a frequentarem esses espaços de lazer. E, mais ainda, destacando a importância desses espaços para o engrandecimento da cidade.

Nessa cidade de múltiplos olhares era possível identificar diversos espaços de sociabilidade, como Praça da República, Praça Castilho França, Praça Batista Campos, Bosque Rodrigues Alves, avenidas e ruas como a João Alfredo – conhecida como a Rua do comércio, do dinheiro, do bom chapéu (REVISTA *A SEMANA*, 1938). Havia espaços privados, a exemplo dos clubes futebolísticos: Clube do Remo, Clube do Payssandú, Clube da Tuna Luso Brasileira; os hotéis: Palace Hotel, Palace Cassino, dentre outros existente na capital. Esses espaços foram, durante muito tempo, espaços de folia. A cidade era marcada por várias manifestações culturais de cunho religioso ou profano, festas que ocorriam em diversos pontos da cidade, integrando o calendário festivo de Belém, como festa de São João, Nossa Senhora de Nazaré e as festas carnavalescas. Estas, por sinal, recebiam grande atenção dos meios de comunicação locais pela sua relevância, tanto em âmbito nacional quanto local,

⁸ Eneida de Moraes nasceu em Belém em 1903, quando criança teve que ir para o Rio de Janeiro estudar, retornando em 1916 e permanecendo até 1930, período em que escreveu várias crônicas e poemas para as revistas belenenses. Durante a década de 30 foi presa por se envolver no Movimento Constitucionalista de São Paulo (1932) e em 1936 pelo enfrentamento nas lutas políticas contra o governo de Getúlio Vargas. Retornou à capital em 1945. Escreveu as obras *Quarteirão*, quando ainda estava no cárcere, em 1953 escreveu sua obra clássica *História do carnaval*, escreveu *Aruanda* em 1957 e *Banho de cheiro* em 1963.

e os jornais do período dedicavam um espaço importante de suas edições para a divulgação desses eventos culturais e festivos.

Os jornais do período indicavam mais do que simples registro da ordem vigente, pois atuavam como construtores dessa ordem. Observando as notícias, percebemos como a imprensa criava uma espécie de dicotomização do espaço urbano e, em especial, do espaço festivo. Não por acaso, a festa representava a divisão entre os espaços de elite, caracterizados pelos clubes sociais, e os da população suburbana, que correspondiam aos assustados⁹ e blocos carnavalescos.

Era possível observar esses territórios diferenciados se percorrêssemos as ruas da cidade de Belém na década de 40, mais especificamente nos dias de carnaval, quando encontraríamos uma multiplicidade de opções de folia carnavalesca, diversos lugares onde, dependendo do nível socioeconômico, o folião poderia ou não participar do carnaval. Na região central da cidade, principalmente no bairro Nazaré e na Praça da República, existia uma variedade de locais de cultura e lazer. Esses espaços já haviam se estabelecido desde a Belle Époque como locais de entretenimento, sendo possível ir à Praça da República, ao Teatro da Paz, ao Cine Olímpia, ao Grande Hotel e ao Café da Paz. Nas décadas de 30 e 40, os principais clubes carnavalescos também habitavam essa região. Nessas regiões se concentravam os principais ambientes de sociabilidade das elites frequentadoras dos clubes carnavalescos, como *Assembleia Paraense*, *Sport Clube*, *Tuna*, *Clube do Remo*, *Paysandu*, *Palace Cassino*. Alguns desses clubes se fazem presentes desde o final do século XIX, como é o caso da *Assembleia Paraense* e do *Sport Clube* (CORREA, 2010, p. 309), que desde então eram clubes prediletos das famílias da elite belenense, onde se reuniam para divertimentos nos bailes de carnaval.

Os mais bem estabelecidos frequentavam principalmente e, não exclusivamente, clubes como o da Assembleia Paraense. Fundada em 27 de dezembro de 1915, era o ambiente predileto da mais alta expressão aristocrática da cidade. Desde sua fundação mereceu a preferência dos mais altos representantes da coletividade, passando suas festas a constituir o que de mais elegante podia ser exibido (CRUZ, 1973, p. 427). Ou então, participavam do Clube do Remo, uma das mais antigas associações desportivas e sociais de Belém, criado com o objetivo de contribuir para a vida recreativa da cidade. Ou ainda, o *Paysandu Sport Club*, fundado em 2 de fevereiro de 1914, como uma ramificação do *Norte Club* conhecido como *Time Negra*¹⁰, clube que realizava as mais belas festas

⁹ Os assustados eram festas carnavalescas que ocorriam em vários bairros da cidade, sendo caracterizados pela imprensa belenense como festa do subúrbio, das camadas menos privilegiadas da sociedade.

¹⁰ O surgimento do Paysandu Sport Club foi ocasionado pelo inconformismo reinante entre componentes do Norte Club, também chamado de Time Negra, contra a diretoria da Liga Paraense de Football, que considerou improcedente recurso interposto, através do qual pediam, por ocasião de diversas irregularidades, a anulação da partida Norte Clube 1 x Guarany 1, realizada em 15 de novembro de 1913. Esse resultado deu o título ao atual Clube do Remo. A decisão não agradou aos integrantes do Norte Club, que resolveram fundar uma nova agremiação. Hugo Manuel de Abreu Leão, que jogava no

carnavalescas da cidade, reunindo entre seus sócios a elite belenense que se preparava para festejar, nos amplos salões da cidade, a noite carnavalesca do Paysandu.

Se em nenhum desses grupos pretendesse foliar, poderia percorrer as ruas de Belém e encontraria, na Rua Nova de Santana, atual Manoel Barata, esquina com a Travessa Campo Sales, o clube *Tuna Luso Brasileira*, conhecido como Tuna, um dos clubes criados nos primeiros anos do século XX. Fundado em 1º de janeiro de 1903, o clube, na ocasião, chamava-se Tuna Luso Caixerai, Tuna no sentido de agrupamento de jovens alegres, e Caixerai em virtude da função que exerciam no comércio paraense de caixeiros. Este foi criado no sentido de congregar portugueses que viviam em Belém, sendo espaço cultural onde pudessem compartilhar músicas, danças e arte. A primeira diretoria tinha como presidente Manuel Nunes da Silva, secretário Manoel Augusto Correia e Antônio Lobo.

Grande parte dos anúncios de bailes carnavalescos presentes nos periódicos em circulação na década de 1940 era de eventos organizados pelos clubes sociais, que propagandeavam suas festas e todos os preparativos da folia, no intuito de mobilizar a elite belenense para suas comemorações. Entretanto, os anúncios possibilitaram-nos ir além da simples propaganda, permitindo perceber a construção de um referencial identitário pelas elites que buscavam reunir-se num único espaço, aglomerando “os seus”, diferenciando-se do que para a elite do período era o não carnaval – a bagunça –, por isso a preocupação com a ornamentação, com o luxo, com a beleza. Esses são elementos que nos enveredam a compreender o carnaval realizado pelos clubes.

Na contramão do que se propunham as festas carnavalescas realizadas nos clubes das elites, as festas populares ocorriam em outros espaços como Jurunas¹¹, Umarizal, Guamá¹², com outros valores e significados, uma vez que a festa era confraternização, exposição de alegrias e tristezas,

Norte Club, era líder do movimento destinado à fundação. Consultar: *Revista Paysandu Sport Club - Campeão dos Campeões*, p.14.

¹¹ O bairro Jurunas, conhecido hoje por sua expressividade cultural, tem como etimologia do termo, segundo Rodrigues (2006), uma palavra de origem toponímica em um grupo indígena de língua yudjá. Os Jurunas são conhecidos através de notícias históricas desde o século XVII, quando habitavam as zonas mais próximas da foz do Amazonas, pela qual foram subindo até chegar ao rio Xingu, posteriormente ao Alto Xingu (século XX), em terras transformadas no Parque Indígena do Xingu (1960), onde disputaram com outros grupos, novos e antigos na região, o espaço de sobrevivência e manutenção de sua forma de existência. Consultar: RODRIGUES, Carmem Isabel. **Vem do Bairro do Jurunas: sociabilidade e construção de identidades entre ribeirinhos em Belém-PA**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, 2006.

¹² De acordo com Júnior (2009) a origem do bairro se deu a partir de duas direções, uma primeira ocupação desencadeada no início do século XX, a partir do bairro de São Braz, e outra intensificada na década de 1950, proveniente do Rio Guamá. Essa ocupação realizada pelas margens do Rio Guamá ocorreu com a presença marcante de pessoas oriundas das regiões do Rio Guamá, do Rio Acará e do Baixo Tocantins. Por esse motivo o bairro adquiriu esta denominação, Guamá. Consultar: DIAS JÚNIOR, José do Espírito Santo. **Cultura Popular no Guamá: um estudo sobre o boi-bumbá e outras práticas culturais em um bairro da periferia de Belém**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2009.

manifestação de ritmos e de corpos, especialmente nos dias dedicados ao momo¹³, em locais onde se estabeleciam fábricas, comércio, as usinas de Belém, pertencentes ao cotidiano das classes populares, espaços em que viviam e trabalhavam. Nesses bairros – Cidade Velha, Campina e Reduto, Jurunas, Umarizal, Pedreira e Guamá –, os populares tinham modos de vida pautados por outros hábitos. No bairro Reduto, por exemplo, se estabeleceu grande parte das fábricas existentes em Belém nas primeiras décadas do século XX. Segundo Souza (2006, p. 93), aproximadamente 20 estabelecimentos relacionavam-se a setores como bebidas, alimentos, calçados, construção civil, produtos de limpeza e higiene, levantamento de edificações fabris e outros, existentes no bairro na segunda metade do século XX. Dentre esses estabelecimentos destacam-se a Sapataria Boa Fama, a fábrica Perseverança e a Phebo, dentre outras que compunham o bairro consolidando-o como operário. Nesse bairro a principal mão de obra advinha de Jurunas e Umarizal, cujos moradores se deslocavam todos os dias para trabalhar, ou para onde iam em busca de trabalho. Pela imprensa belenense eram considerados bairros suburbanos, principalmente Jurunas, Umarizal, Pedreira e Guamá, que exibiam residências simples construídas com madeira e cobertura de palmeira, muitas dessas erguidas em áreas alagadiças. Acerca disso Isabel Rodrigues discute que Jurunas se compôs sobre terreno alagadiço cortado por braços de igarapés, ligados ao rio Guamá, transformados em valas sobre as quais foram construídas casas e pontes de madeira.

Esses bairros são historicamente marcados por manifestações culturais desde meados do século XIX, pelo menos, principalmente Umarizal e Jurunas. Era nestas imediações que a cultura popular se manifestava amplamente, especialmente no carnaval, um dos momentos nos quais a cultura popular ganhava espaço¹⁴, inclusive na mídia, ainda que fosse recorrente nas páginas policiais. Acerca desses bairros, Campos Ribeiro traz lembranças das primeiras décadas do século XX, principalmente das áreas suburbanas como Umarizal, onde passou parte de sua vida. Através de suas lembranças é

¹³ Discutiremos melhor a festa dos populares, seus espaços, valores e significados no tópico Festa de Assustado.

¹⁴ Nesse sentido, as análises de Bakhtin auxiliam na compreensão da cultura popular, a cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento. As festas constituem uma “forma primordial” e marcante da humanidade, não apenas pelo descanso da labuta diária que nestes eventos são temporariamente desfrutados, mas principalmente por elas exprimirem uma concepção de mundo. De acordo com o autor, era no carnaval e em outras festas públicas que o povo penetrava em um “reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância”. As festas como o carnaval possibilitavam a eliminação das hierarquias permitindo outro tipo de comunicação entre os indivíduos, com um vocabulário próprio e gestual, sem restrições, o que fazia com que as pessoas se libertassem de certos códigos de etiqueta e de moral¹⁴, em contraposição à festa oficial que não permitia ao povo mostrar sua verdadeira face. Por isso, o carnaval é apresentado pelo autor como algo central na vida do homem medieval. Nesse sentido, as abordagens de Bakhtin contribuíram para pensar acerca do carnaval belenense, nos permitindo visualizar novos olhares sobre espaços dominados pela cultura popular, as estratégias, as resistências, o riso festivo popular dos grupos que cotidianamente eram criticados. Logo, buscar entender as festas carnavalescas realizadas pelos populares em Belém é compreender outra dimensão da festa, diferente da apresentada pelas elites belenenses, com outros códigos, sentidos e valores, perpassando desde o território ao significado da festa.

possível perceber circunscrições do bairro, do Umarizal da sua meninice, da adolescência onde guarda na memória, em amareladas fotografias, muitas quase desmaiadas todas, porém, marcando gratas, divertidas e até saudosas, agrídoces lembranças (RODRIGUES, 2006, p. 35).

Segundo este autor, “entre as manifestações da alegria popular em nossa terra nenhuma tanto apaixonava a alma do povo quanto as festas juninas” (RIBEIRO, 2005, p. 99). Estas contagiavam um grande número de participantes de vários bairros da cidade organizados em grupos, formando um boi-bumbá. Cada bairro suburbano possuía seu bumbá. A Cidade Velha, o Umarizal e o Jurunas eram bairros onde existiam os grupos.

Os traços do bairro do Umarizal, assim como do Jurunas com suas múltiplas manifestações populares apresentadas pelo autor, nos levam a perceber um subúrbio ativo que, desde as primeiras décadas do século XX, era o principal palco dos movimentos populares de Belém, constituindo espaço de entretenimento da população, principalmente da população pobre e negra, que formavam esses bairros e que viam nos bois-bumbás meios de diversão. Na década de 40 essas localidades continuavam sendo centros radiadores de cultura, neles organizando-se os principais assustados e blocos carnavalescos, formando laços de sociabilidade e folia das classes populares. Nesses bairros foi possível identificar, entre os anos em estudo, inúmeros blocos carnavalescos, assim como um número representativo de assustados, realizados em vários pontos da cidade.

Esse bairro era constituído de muitas agremiações carnavalescas, sendo um dos bairros mais movimentados nos dias de folia. Além dessas agremiações era possível encontrar um número significativo de associações esportivas, compondo uma rede de sociabilidade do bairro, entretanto era constantemente desqualificado pelas mídias como um local violento¹⁵, perigoso, ambiente de gangues que atormentavam os bairros vizinhos, sendo a violência parte de seu cotidiano. Essa desqualificação se intensificou no período do Estado Novo em Belém, principalmente no caso dos bairros suburbanos, onde as referências a vadiagem, molecagem e diversas práticas populares eram utilizadas pejorativamente, sendo as populações por isso combatidas, disciplinadas, em nome do bem-estar da sociedade. Luiz Augusto Leal (2011, p. 72) nos apresenta as diversas prisões realizadas contra a falta de moralização social de indivíduos ou grupos pertencentes a esses bairros, incluindo práticas de jogar futebol de rua e jogar baralho em festejos públicos realizados pela cidade, como o carnaval e as festas juninas.

¹⁵ ESBOFETEIOU A MULHER: “Encontra-se detido no comissariado do Jurunas, onde ficará até as 11 horas de hoje, Francisco de Souza Pinheiro, Paraense, Pardo, Solteiro de 19 anos, analfabeto, residente à rua da Conceição. Sem motivo justificado aplicou violenta bofetada em Ligia de Oliveira Santos, residente àquela mesma rua. *Folha Vespertina*, 9 de fevereiro de 1942, p. 1.

No bairro do Jurunas o carnaval era uma das festas mais expressivas; entre as folias existentes nesse bairro havia também a presença de clubes carnavalescos, que recebiam um número significativo de brincantes para comemorar o carnaval, entre os quais se destacavam os clubes *São Domingos Sport Club*, localizado na Avenida Roberto Camelier, número 816 (*Ata de Fundação ao São Domingos Sport Club*, p. 5) e *O Imperial*, localizado na Rua Conceição, número 858, no Jurunas, tendo sido comprado o terreno em 1939¹⁶. Além desses, evidenciamos muitos blocos de carnaval e assustados que povoavam o ambiente carnavalesco do bairro.

Como salientamos, Belém nesse momento era constituída por muitos bairros, caracterizava-se como uma cidade crescente em termos populacionais, crescimento já experimentado na virada do século XIX para o XX, e que tinha em suas múltiplas regiões diversos modos de frequentar o carnaval, em clubes da Avenida Nazaré, aos arredores da Praça da República, ou nas brincadeiras de rua do Jurunas e do Umarizal.

Referências

ARANTES, Antonio Augusto. **Paisagens paulistanas**: transformações do espaço público. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

CORREA, Ângela Tereza de Oliveira. Belém do Pará, palco de manifestações culturais no início do século XX. In: SIMONIAN, Ligia Terezinha Lopes (org.). **Belém do Pará**: História, cultura e sociedade. Belém: UFPA, 2010.

CRUZ, Ernesto. **História de Belém**. Belém: UFPA, 1973.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. As máscaras da cidade. In: **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. São Paulo: EDUSP, 1999.

FLÓRIO, Marcelo; AVELINO, Yvone Dias. **Polifonias da cidade**. São Paulo: Editora Escrever, 2009.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira e Boi-Bumbá: territórios e lutas da cultura afro-amazônica em Belém (1889-1906). **Revista Afro-Ásia**, n. 32. Universidade Federal da Bahia, 2005.

¹⁶ Ver Revista *GOL*, p. 23.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1988.

PENTEADO, Antônio Rocha. **Belém do Pará**: estudo de geografia urbana. v. 2. Belém: Universidade Federal do Pará, 1968.

PROENÇA, Edgar. **Gravetos**. São Paulo: Anchieta, 1941.

OLIVEIRA, Alfredo. **Carnaval paraense**. Belém: Secult, 2006.

SARGES, Maria de Nazaré. Belém, a urbe das riquezas. *In*: SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**. Riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2002.

RIBEIRO, José Sampaio de Campos. **Gostosa Belém de outrora**. Belém: Secult, 2005.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9546>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9546>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APLICABILIDADE DA LEI 11.645/2008 NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE ABAETETUBA

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: APPLICABILITY OF LAW 11.645/2008 IN THE QUILOMBOLAS COMMUNITIES OF ABAETETUBA

Deusa Maria SOUSA¹
Universidade Federal do Pará

Matheus Furtado PINHEIRO²
Universidade Federal do Pará

Marley Antônia Silva da SILVA³
Universidade Federal do Pará

Resumo: Este trabalho visa apresentar o relato de experiência do projeto de extensão PIBIBEX (2017-2019), intitulado “Educação para relações étnico-raciais: Aplicabilidade da lei 11.645/2008 nas comunidades quilombolas de Abaetetuba”, que buscou problematizar a perspectiva da história eurocêntrica presente nos livros didáticos e nos currículos das escolas pesquisadas, além de construir alternativas para se trabalhar as temáticas africana, afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, o objetivo principal do projeto foi as formações para professores, alunos e gestores das escolas Esmerina Bou Habib, que fica localizada na zona urbana, na cidade de Abaetetuba, e a instituição de ensino Valdecir Santana, Vila Caeté, zona rural do referido município. O projeto que foi concluído em maio de 2019 evidenciou a importância da formação de professores sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como ferramentas essenciais no combate ao racismo e à intolerância cultural e religiosa sobre os povos afro-brasileiros e indígenas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008. Combate ao racismo. Formação de professores. Escolas quilombolas.

Abstract: This work aims to present the experience report of the PIBIBEX extension project (2017-2019), entitled “Education for ethnic-racial relations: Applicability of law 11.645/2008 in the quilombola communities of Abaetetuba”, that sought to problematize the perspective of Eurocentric history present in the textbooks and curricula of the researched schools, in addition to building alternatives for working with african, afro-brazilian and indigenous themes. In this sense, the main objective of the project was the training for teachers, students and school managers Esmerina Bou Habib, which is located in the urban area in the city of Abaetetuba, and the educational institution Valdecir Santana, Vila Caeté, rural area of that municipality. The project, which was completed in may 2019, highlighted the importance of teacher training on Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 as essential tools to combat racism and cultural and religious intolerance about afro-brazilian and indigenous peoples in the school environment.

Keywords: Law 10.639/2003. Law 11.645/2008. Combating racism. Teacher training. Quilombola schools.

¹ Doutora em História. Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba/PA/Brasil. E-mail: msdeusa@gmail.com.

² Graduado em História. Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá/PA/Brasil. E-mail: matheusfurt7@gmail.com.

³ Doutoranda. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA/Brasil. E-mail: marleyhist@yahoo.com.br.

1 Introdução

Este trabalho visa apresentar o relato de experiência do projeto de extensão PIBIBEX (2017-2019) intitulado *Educação para relações étnico-raciais: Aplicabilidade da lei 11.645/2008 nas comunidades quilombolas de Abaetetuba*, que buscou problematizar a perspectiva da história eurocêntrica presente nos livros didáticos e nos currículos das escolas pesquisadas, bem como combater o racismo, o preconceito e a intolerância e construir alternativas para se trabalhar a temática africana, afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, o objetivo principal do projeto foi a realização de formações para professores, alunos e gestores das escolas Esmerina Bou Habib, localizada na cidade de Abaetetuba, e a instituição de ensino Valdecir Santana, que se encontra na Rodovia Alça Viária Km 68, Vila Caeté, ambas no estado do Pará. Nessas formações trabalhou-se com a história do Movimento Negro, a questão da “Seleção Cultural Escolar”, vislumbrados por Forquin (1992), aspectos e práticas culturais tanto indígenas quanto africanas, ressaltou-se a questão da identidade que cada localidade possui e a aproximação delas com a referida temática. Assim sendo, na escola Esmerina Bou Habib houve a realização de formação e suporte à Feira da Consciência Negra que a escola organizou (2018), com enfoque na lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino. Ademais, na escola Valdecir Santana trabalhou-se a perspectiva da lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas, com as professoras, servidoras e movimento social organizado daquela comunidade. O projeto foi concluído em maio de 2019 e evidenciou a importância da formação de professores sobre as referidas leis como ferramentas essenciais no combate ao racismo e à intolerância cultural e religiosa aos povos afro-brasileiros e indígenas no ambiente escolar.

2 O projeto

A experiência de atividade de extensão do projeto *Educação para relações étnico-raciais: Aplicabilidade da lei 11.645/2008 nas comunidades quilombolas de Abaetetuba* (2017-2019) nos trouxe um aprendizado significativo em relação à história dos negros, negras e indígenas que construíram a história do nosso país. Ao trabalharmos com a perspectiva das lutas contra o racismo e a intolerância, com professores, alunos, gestores e moradores de comunidades quilombolas nas visitas de campo, seja nas formações, nas pesquisas por meio de questionários, nas análises dos resultados obtidos, nas apresentações em eventos acadêmicos, ou ainda por meio dos relatos que nos

evidenciaram memórias e experiências de autoafirmação e de lutas contra a discriminação racial, o desenvolvimento e resultados das atividades se mostraram muito produtivos.

O projeto em questão foi construído no intuito de possibilitar formação à comunidade escolar sobre a temática de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino de origem quilombola do município de Abaetetuba, estado do Pará. Esse projeto deu continuidade ao projeto sobre a aplicabilidade da lei 10.639/2003 nas comunidades quilombolas (2017-2018), o qual tratava das questões africanas e afro-brasileiras no currículo escolar nas escolas do referido município. Sendo assim, o desenvolvimento do projeto nos evidenciou a necessidade de continuidade para formação e problematizações acerca da ancestralidade afro-brasileira e indígena no currículo, para que se possa romper com a concepção exclusiva do ensino de história voltado às temáticas eurocêntricas, as quais priorizam os feitos da cultura europeia, como exemplos de grandiosidade, de civilização avançada, e, concomitantemente, exclui a história social, cultural e de resistência dos povos indígenas e africanos, o que gera uma lacuna imensurável na aprendizagem dos educandos.

Kabengele Munanga (2005) apresenta uma questão muito pertinente para pensarmos a questão étnico-racial no âmbito das instituições de ensino brasileiras, ao destacar como o racismo, que está historicamente presente na nossa sociedade, influencia diretamente o cotidiano e a própria cultura escolar. Segundo o autor, “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15 apud SANTOS, 2019, p. 1). Assim sendo, os aspectos presentes em torno da educação afro-brasileira, africana e indígena, evidenciados pela lei 11.645/2008, abrangem uma série de reflexões e possibilidades de pesquisas e aplicabilidade sobre uma contínua luta antirracista na sociedade, em seus diversos setores, tanto educacional quanto cultural.

Em outubro de 2017, o grupo de pesquisa GEHMORGA⁴, liderado pela coordenadora deste projeto de extensão, realizou formação para professores municipais e a comunidade acadêmica, no Campus Universitário de Abaetetuba, a respeito da lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade nas escolas de Abaetetuba, tratando da temática africana e afro-brasileira no ensino dos estudantes. Naquele momento foram oferecidas duas diferentes oficinas para a formação de 36 professores e professoras da rede estadual de ensino das variadas áreas, as quais tratavam das questões mais tocantes à lei 10.639/2003. Foi também realizada uma pesquisa, por meio de questionário, antes e depois das oficinas, com o intuito de averiguar o conhecimento prévio e adquirido nos encontros e sobre as

⁴ Grupo de Estudos em História, Gênero, Movimentos Sociais e Religiosidade da Amazônia.

possibilidades de aplicabilidade das temáticas africana e afro-brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio, nos quais os/as participantes atuavam.

No ano de 2018, o projeto trilhou para a discussão e implementação da lei 11.645/2008 nas comunidades quilombolas de Abaetetuba. Sendo assim, o objetivo principal do projeto, desde o princípio, foi realizar formação para professores e construir ações de lutas contra o racismo, além de apresentar à comunidade a história de negros, negras e indígenas, bem como as suas contribuições nos meios sociais, intelectuais e culturais, rompendo com a ideia de história única. Assim sendo, realizamos formações para professores, alunos e gestores das escolas Esmerina Bou Habib⁵, que fica localizada na cidade de Abaetetuba, e a instituição de ensino Valdecir Santana, a qual se encontra na Rodovia Alça Viária Km 68, Vila Caeté. Portanto, em cada um desses encontros educativos, a equipe desse projeto, formada pela orientadora do projeto, os bolsistas e dois voluntários, teve o intuito de enfatizar a importância da implementação das referidas leis, bem como a relevância de ambas para o currículo escolar, em todos os níveis e áreas de conhecimento, assim como para a vida dos estudantes, docentes, servidores e demais membros que compõem a comunidade escolar.

3 Formações

Em uma formação realizada no dia 31/10/2017, sobre a aplicabilidade da lei 10.639/2003, realizada pelo grupo de pesquisa Grupo de Estudos em História, Gênero, Movimentos Sociais e Religiosidade da Amazônia (GEHMORGA), na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Abaetetuba, foi apresentada, de forma discursiva, dialogada e problematizada, à comunidade acadêmica e de professores municipais a lei 10.639/2003, que ainda é pouco implementada nas salas de aula, seja nas escolas ou nas universidades. O evento contou com duas oficinas em que foram discutidas experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula, além de atividades que viabilizaram estratégias para a incorporação de temáticas afro-brasileiras nas escolas, contribuindo, dessa forma, para o combate ao racismo e preconceitos, que ainda são bastante presentes no ambiente social e escolar. No decorrer do evento, professores e professoras foram indagados em questionário sobre as principais dificuldades para a implementação da lei 10.639/2003, bem como os desafios relacionados a essa questão.

⁵ A Escola Esmerina Bou Habib fica localizada na cidade de Abaetetuba, porém conta com alunos advindos de diversas comunidades quilombolas da zona rural de Abaetetuba.

Imagem 1 – Formação na Escola Esmerina Bou Habib



Fonte: Foto da Professora Odelita Barbosa (2018).

A escola Esmerina Bou Habib, instituição da zona urbana, que recebe alunos de origem quilombola advindos da zona rural de Abaetetuba, estabeleceu um contato prévio com o GEHMORGA da UFPA, campus de Abaetetuba, para a realização de formação e suporte à Feira da Consciência Negra, que a escola organizou. Dessa forma, no mês de novembro de 2018, a equipe do projeto realizou o primeiro encontro com estudantes e professores da instituição. Nesse sentido, foram trabalhados temas como: a história do Movimento Negro, as lutas sociais, o negro na literatura, os movimentos de resistência e os aspectos que envolvem a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Em um momento posterior, a equipe do projeto auxiliou os grupos de alunos a realizarem os trabalhos a serem apresentados na Feira da Consciência Negra, trabalhando as contribuições sociais e culturais dos povos africanos.

É importante destacar que todo o processo fez com que os estudantes desenvolvessem, como se percebeu, a partir dos trabalhos expostos na feira da escola, uma visão bem diferente da que tinham anteriormente em relação ao continente africano e sua relação com a história e a formação cultural do povo brasileiro. Além disso, em um período posterior ao evento, em 2019, aplicamos o questionário referente às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para os componentes da referida escola que estiveram presentes na formação.

Imagem 2 – Orientação para os trabalhos da Feira da Consciência Negra na escola Esmerina Bou Habib



Fonte: Foto da Professora Odelita Barbosa (2018).

A respeito da formação na escola Valdecir Santana, a equipe do projeto trabalhou a perspectiva da lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, com professoras, servidores e líderes de movimentos sociais.

Imagem 3 – Formação na Escola Valdecir Santana



Fonte: Foto de Lucenilda Passos (2019).

Desse modo, foi trabalhada a história do Movimento Negro, a questão da “Seleção Cultural Escolar” enfatizada por Forquin (1992), além dos principais aspectos da referida lei, bem como sua relevância para o ensino. Ao falarmos do projeto, destacamos os exemplos que os professores podem usar como estratégia de ensino, para se trabalhar as questões africanas e indígenas, tais como danças, culinária local, hábitos do cotidiano das crianças. Ademais, aplicamos um questionário com nove questões referentes aos conhecimentos prévios das professoras e servidores da escola, além de moradores, a respeito das leis em questão.

Nesse sentido, mesmo com as leis 10.639 e 11.645, existe um currículo formal, no qual normalmente elas devem estar presentes, mas, para que esse currículo chegue aos alunos, eles precisam passar pela seleção dos conteúdos e planos de aulas, individuais, que os professores constroem para se trabalhar na escola, caracterizando, dessa forma, o currículo real, ou seja, aquele que será trabalhado por esses profissionais, baseado na formação que eles possuem, a qual muitas vezes é deficitária em relação à temática étnico-racial. Com o processo de formação nas escolas é possível que cada profissional, das diferentes áreas e níveis atendidos, possa criar seu próprio currículo e, segundo o que determinam as referidas leis, adequá-lo aos conteúdos referentes às questões africanas, afro-brasileiras e indígenas.

3.1 Questionário

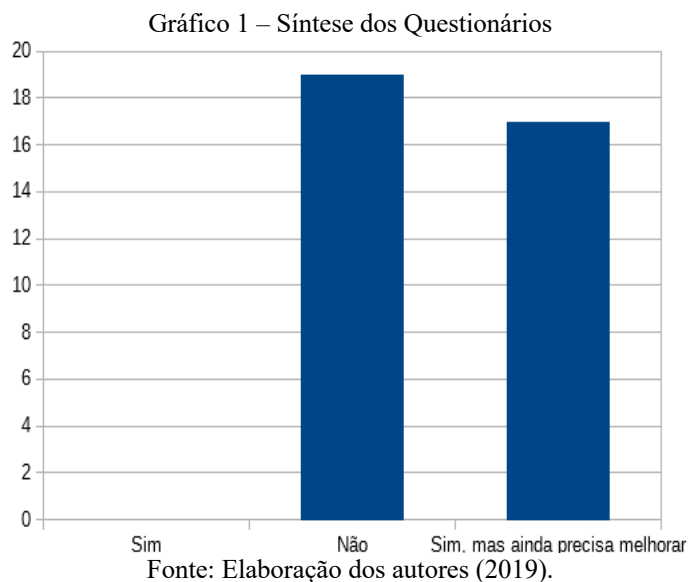
As três experiências formativas, tanto a realizada no Campus Universitário de Abaetetuba, pelo GEHMORGA, na escola Esmerina Bou Habib, quanto na instituição de ensino Valdecir Santana, se mostraram consideravelmente pertinentes para a formação educacional de estudantes, docentes e corpo escolar como um todo, trabalhando sempre com uma perspectiva de autoafirmação, igualdade racial, luta contra o racismo e busca constante por uma sociedade que valorize a sua cultura e de seus antepassados. É importante ressaltar, também, que nas duas formações elaboramos e aplicamos um questionário referente ao conhecimento em relação às leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

3.2 Formação na UFPA

Na experiência formativa realizada no Campus Universitário de Abaetetuba, pelo GEHMORGA, 36 professores e professoras foram indagados em questionário sobre as principais dificuldades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003 nas escolas, o que permitiu uma análise das principais dificuldades presentes nesse processo. Naquele contexto, foram feitas nove

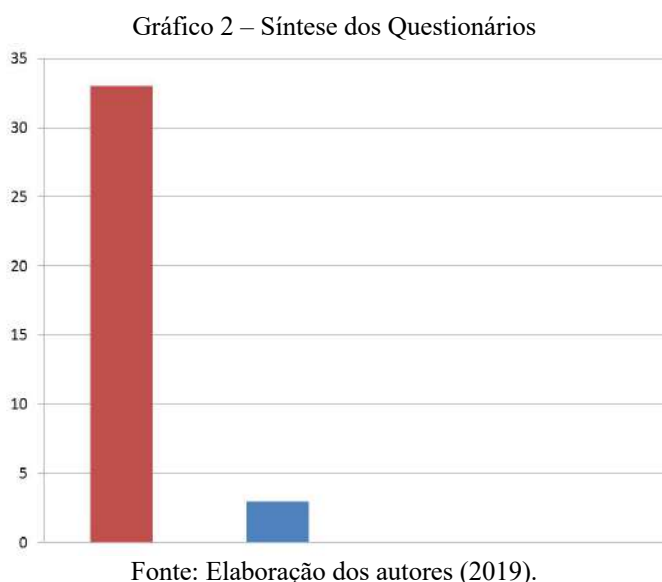
interrogativas e, destas, vamos destacar a terceira, quarta e quinta perguntas, para termos uma dimensão da realidade educacional e social nas quais esses professores se encontram, em relação ao tema história e cultura afro-brasileira e indígena, nas escolas em que trabalham. Os gráficos das questões a seguir mostram os resultados desse questionário.

Na terceira questão, perguntamos se, com a implementação da lei 10.639/2003, houve alguma mudança, segundo a percepção dos professores, no currículo e na própria formação deles.

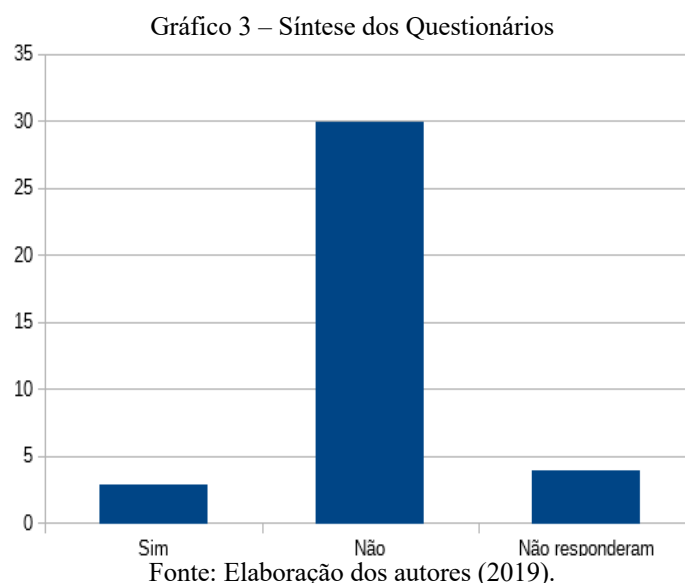


Dos 36 professores, **19** afirmaram que **não houve** mudanças e **17** marcaram que **houve**, porém, muito trabalho ainda deve ser feito.

Em relação à quarta questão, indagamos, a respeito dos temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, se o profissional ou a escola recebeu material para sua aplicação.



Sendo assim, **33** professores, representados pela cor laranja no gráfico acima, marcaram que **não**, e apenas **3** disseram que **sim**, **representados pela cor azul**, o que é muito preocupante, já que, mesmo a lei 11.645/2008 sendo uma atualização da lei 10.639/2003, e já estarem legitimadas na Constituição Federal, os materiais didáticos em sua maioria não contemplam de forma adequada e suficiente os temas relacionados à história de negros e indígenas. Ademais, na quinta interrogativa, perguntamos se, a partir da experiência profissional desses professores, era possível perceber que as questões ligadas à raça e ao pertencimento estavam sendo tratadas nas escolas do município de Abaetetuba.



Nesse sentido, **30 professores** responderam que **não**, **4** disseram que **sim** e **2 não responderam**, o que nos faz refletir sobre o quanto são importante essas formações, já que, mesmo com as referidas leis, tais temas ainda são pouco discutidos ou problematizados no ambiente escolar.

3.3 Formação na Escola Esmerina Bou Habib

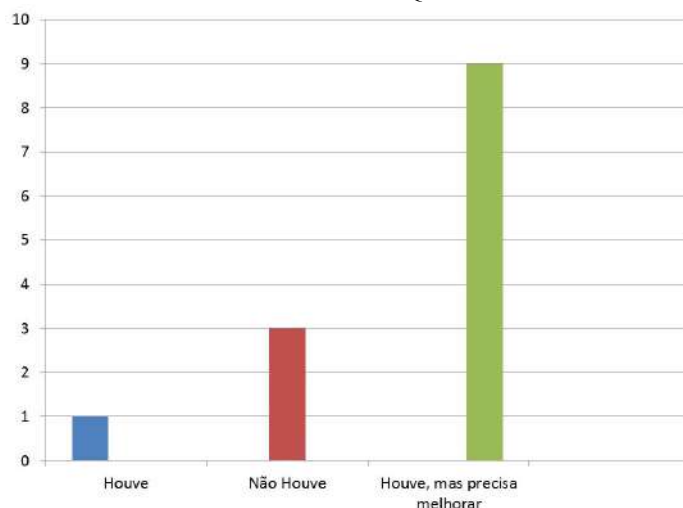
Na escola Esmerina Bou Habib foi realizada a feira da Consciência Negra organizada pela Escola em parceria com o GEHMORGA. Na ocasião, foram apresentadas as produções dos alunos, devidamente orientados pelos professores e membros dos grupos e bolsistas do projeto. Durante o evento, houve apresentações teatrais, amostra de imagens relativas à cultura africana e afro-brasileira, mapas das comunidades quilombolas produzidos pelos educandos.

Além disso, em 2019 aplicamos o questionário referente às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para as pessoas que estiveram presentes na formação. Foram feitas nove interrogativas, e, da mesma forma, vamos destacar a terceira, quarta e quinta perguntas, para termos uma dimensão de como

estava, à época da pesquisa, a realidade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na escola Esmerina. Os gráficos das questões a seguir mostram os resultados desse questionário, que foi realizado com 13 pessoas.

Na terceira interrogativa indagamos a respeito da implementação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008, se com elas houve mudanças nos currículos e formação de professores.

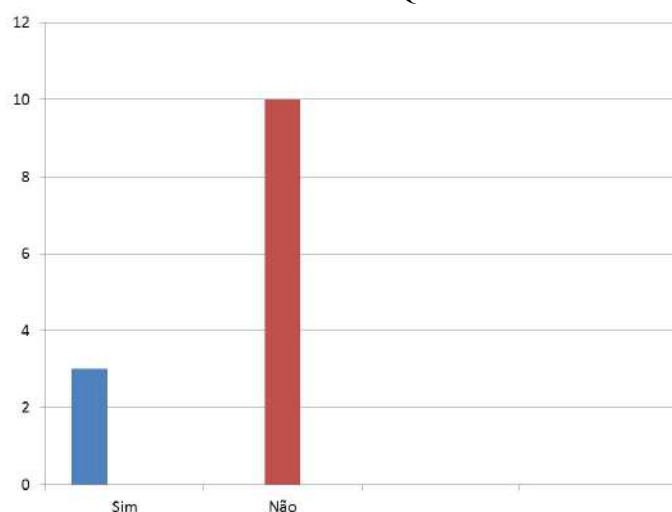
Gráfico 4 – Síntese dos Questionários



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

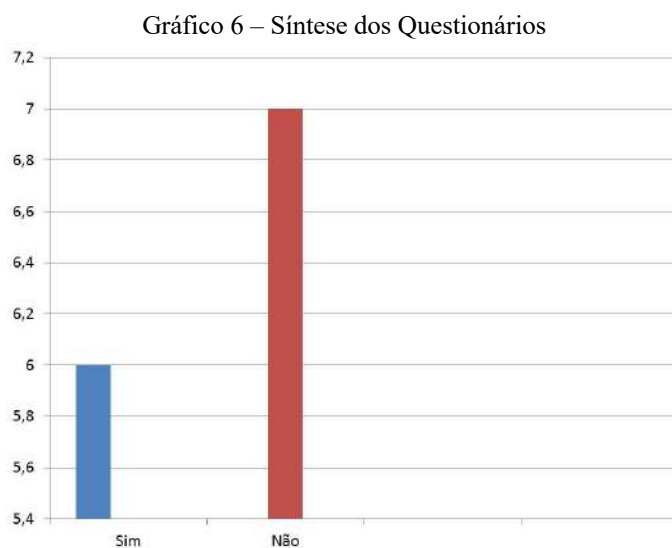
Ao analisarmos as respostas acima, percebemos que **9** pessoas responderam que **houve, mas ainda precisa melhorar**, **3** falaram que **não houve** e **1** pessoa disse que **houve** mudanças. Portanto, a maioria concordou que as mudanças estão ocorrendo, porém em um processo gradualmente lento. Na quarta questão perguntamos se havia materiais no colégio, referentes à temática africana e indígena.

Gráfico 5 – Síntese dos Questionários



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Nesse sentido, **10** responderam que **não** e **3** responderam que **sim**, sendo que **essas 3 pessoas eram alunas**, o que nos faz refletir se elas tiveram acesso por meio desta pesquisa ou responderam baseadas na formação da Semana da Consciência Negra realizada pela equipe do projeto. Por fim, a quinta interrogativa perguntava se as questões ligadas à raça e pertencimento são aplicadas nas escolas do município de Abaetetuba. Os docentes e alunos deveriam responder “sim” ou “não”, e, se sim, citar alguma experiência.



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Assim sendo, **7** responderam que **não** e **6** responderam que **sim**, sendo que, destes 6, a maioria relatou que essa temática é sempre trabalhada em feiras anuais da Consciência Negra e algumas vezes na sala de aula. Percebemos, desse modo, que a temática em questão ainda precisa ser melhor e mais trabalhada nas instituições de ensino, e não somente se resumir a um dia ou uma semana do ano, já que se trata da cultura e história de vida de negros, negras e indígenas, tão importantes para a história e formação cultural do nosso país.

3.4 Formação na Escola Valdecir Santana

A experiência na escola Valdecir Santana procurou de forma objetiva enfatizar ao corpo escolar a importância de se trabalhar as questões indígenas e africanas nas escolas, bem como levou estímulos e exemplos do que se pode fazer para aproximar as crianças e jovens da temática. Além disso, os relatos de experiência que pudemos ouvir durante a formação foram muito significativos para entendermos também, como pesquisadores, o quão importante é a aceitação de uma cultura, a autoidentificação com o passado, com uma tradição cultural e/ou multicultural. Assim, foram abordadas com veemência as experiências de aceitação e afirmação de identidade negra e indígena,

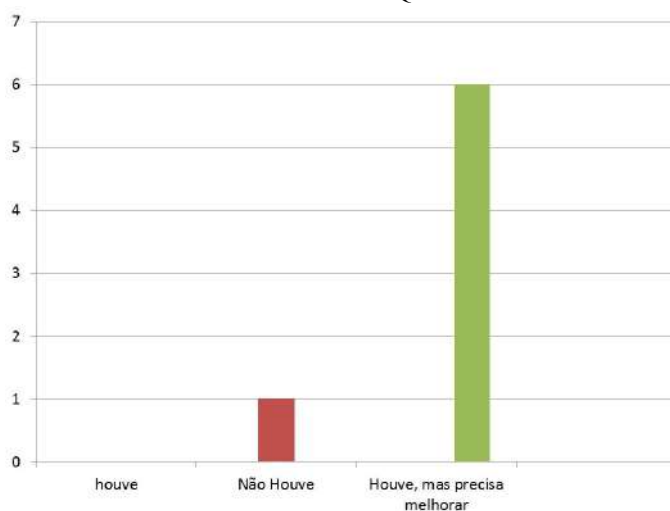
bem como os momentos difíceis pelos quais algumas daquelas professoras, seja com o cabelo ou cor da pele, tentaram manter o “padrão estético” que a sociedade branca coloca no dia a dia. Para Moreira (2011), memória:

No sentido primeiro da expressão, é a presença do passado. A memória é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (LOBATO; SILVA, p. 82 apud MOREIRA, 2011, p. 1).

Com base nas discussões propostas, professoras, servidoras e comunidade escolar presentes trouxeram à tona lembranças de uma época na qual, por não terem formação e conhecimento mais aprofundado sobre a questão da aceitação da cultura da qual descendem, tentavam se “adequar” ao padrão estabelecido.

Para problematizar os resultados do questionário, que foi repassado às professoras e outras pessoas presentes naquela formação, destacou-se novamente a terceira, quarta e quinta questões, para termos uma dimensão de como estava a realidade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena naquela escola em área quilombola. Os gráficos das questões a seguir mostram os resultados desse questionário. Assim sendo, na terceira pergunta, indagamos a respeito da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, se com elas houve mudanças nos currículos e formação de professores.

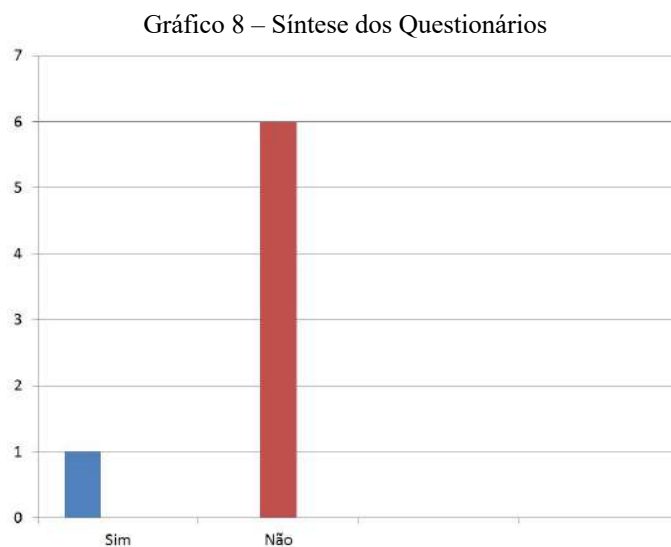
Gráfico 7 – Síntese dos Questionários



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

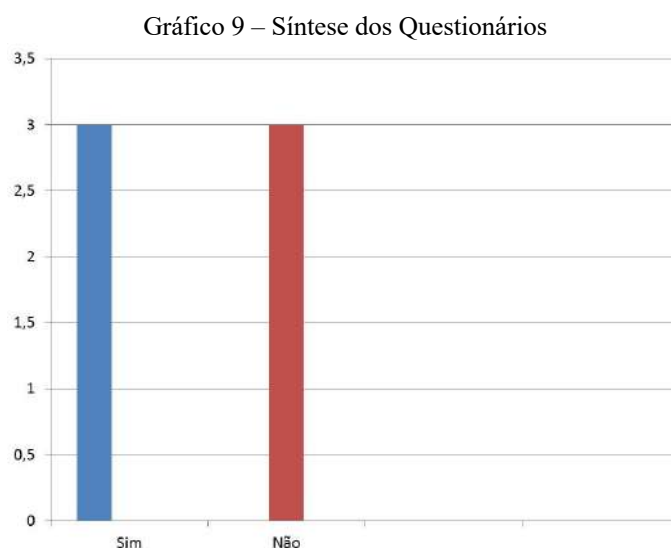
Nesse sentido, **6** pessoas responderam **que houve**, porém ainda há muito a ser melhorado, e **1** disse que **não houve**, evidenciando, dessa forma, que as leis em questão devem ser constantemente enfatizadas e praticadas nas escolas, para que se possa suprir essa lacuna que há nos currículos, nos planos de ensino das escolas pesquisadas.

A quarta questão referia-se aos materiais educativos, que abordavam a temática africana, afro-brasileira e indígena na escola Valdecir Santana, se foi entregue algum deles a essa instituição de ensino. Nesse ponto, **6** pessoas marcaram que **não** e apenas **1** disse que **sim**, conforme podemos ver no gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Na quinta pergunta, indagamos sobre a questão da raça e pertencimento, ou seja, se esses temas são aplicados nas escolas nas quais essas professoras trabalham, e, caso respondessem “sim”, deveriam citar como acontece. Nesse aspecto, houve respostas diversificadas, sendo que, das 7 presentes: **1 não respondeu**, **3** disseram que **não** e as outras **3** disseram que **sim**. Dessas pessoas que disseram “sim”, 2 citaram que essas temáticas são trabalhadas apenas em períodos comemorativos, conforme podemos verificar no gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração dos autores (2019).

4 Participação em Eventos Acadêmicos

O projeto de extensão, *Educação para relações étnico-raciais: Aplicabilidade da Lei 11.645/2008 nas comunidades quilombolas de Abaetetuba*, submeteu dois trabalhos ao IV Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Memória, Formação Docente e Tecnologia (GPEME/UFPA). Nessa perspectiva, foram elaborados dois relatos de experiências, baseados nas duas formações realizadas nas escolas Esmerina Bou Habib e Valdecir Santana. Assim, os bolsistas voluntários Jeremias Santos e Lucenilda Passos apresentaram o trabalho desenvolvido na primeira escola, com o título *Educação para relações étnico-raciais: Relato de experiência junto à Esmerina Bou Habib*, e o bolsista Matheus Furtado apresentou o material relacionado à segunda instituição de ensino, com o título *Educação para relações étnico-raciais; Aplicabilidade da lei 11.645/2008: Formação na Vila do Caeté*. Além desse evento, o bolsista Matheus Furtado, juntamente com a coordenadora do projeto, Dr.^a Deusa Maria de Sousa, elaborou um resumo expandido na modalidade comunicação oral, com o título *Aplicabilidade da lei 10.639/2003 e 11.645/2008: experiências nas escolas Valdecir Santana e Esmerina Bou Habib*, que foi apresentado no IV Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED). Todos esses trabalhos foram orientados pela Professora Dr.^a Deusa Maria e, ao término das apresentações, recebemos os certificados do GPEME e do EPED. Para finalizar, apresentamos os resultados do Projeto no II SEMINIC, Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, Campus Abaetetuba, entre os dias 7 e 8 de outubro de 2019.

Imagem 4 – Apresentações em Eventos Acadêmicos



Fonte: Fotos de Clarice Santos (2019).

5 Considerações Finais

Com base nas experiências formativas é perceptível que conseguimos problematizar questões, discussões e reflexões acerca da figura do negro e indígena na história do Brasil e do estado do Pará. Nesse sentido, os elementos culturais, bem como as inúmeras conquistas sociais e intelectuais desses sujeitos históricos, permitiram que os alunos, professores e gestores dessas escolas pudessem ter acesso a uma História, que é deficitária nos livros didáticos e pouco vista na educação básica. As formações estimularam, nesses indivíduos, o interesse em quererem saber ainda mais sobre esses processos, bem como propagarem ideais de combate ao racismo, discriminação, intolerância religiosa, de gênero, de raça, nas escolas e na vida.

Portanto, o projeto de extensão *Educação para relações étnico-raciais: Aplicabilidade da Lei 11.645/2008 nas comunidades quilombolas de Abaetetuba* suscitou debates, realizou formações e permitiu a abertura do diálogo sobre a temática étnico-racial, contribuindo para a construção de uma sociedade que respeite os diferentes sujeitos históricos, bem como para a instrumentalização do corpo escolar das instituições pesquisadas na luta contra o racismo, o preconceito e à intolerância.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Mensagem de veto. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 1º nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 1º nov. 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, v. 1, n. 5, p. 28-49, 1992.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. **História e Memória**: Algumas observações. 2011. Disponível: http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_2.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005. p. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/cismo_escola.pdf. Acesso em: 28 set. 2017.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9547>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9547>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

REFLEXÕES SOBRE PESSOAS SURDAS: PROBLEMATIZANDO A DIFERENÇA

REFLECTIONS ON DEAF PEOPLE: PROBLEMATIZING DIFFERENCE

Elenilce Reis Farias **PEIXOTO**¹
Universidade Federal do Pará

Marília do Socorro Oliveira **ARAÚJO**²
Universidade Federal do Pará

Rosângela do Socorro Nogueira de **SOUSA**³
Universidade Federal do Pará

Resumo: Diante do contexto de inclusão nas universidades, as pessoas surdas trazem consigo uma língua distinta da que é compartilhada amplamente na academia por um grupo majoritariamente ouvinte. Pensar sobre essa questão linguística também implica nos modos de como olhar o outro. Assim, este trabalho possui como principal objetivo refletir sobre a língua de sinais como artefato cultural que demarca a diferença das pessoas surdas como sujeitos socioantropológicos. Para este trabalho, a base metodológica está ancorada em uma pesquisa exploratória, a partir da revisão bibliográfica. Os principais subsídios teóricos são Silva (2000), Bhabha (1991), Woodward (2000), Skliar (2003; 2013), Lacerda (2000; 2014), dentre outros. Os resultados apontam que é imprescindível conceber o surdo a partir de sua diferença linguística, suas identidades são construídas e marcadas por meio da diferença. A Libras, os surdos e suas experiências visuais determinam o conjunto de diferenças em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Palavras-chave: Surdo. Universidade. Diferença linguística. Alteridade.

Abstract: Faced with the context of inclusion in universities, deaf people bring with them a different language from which it is widely shared in the academy by a group that is mainly listening. Thinking about this linguistic issue also implies ways of looking at the other. Thus, this work has as main objective to reflect on the sign language as a cultural artifact that marks the difference of deaf people as socioanthropological subjects. For this work, the methodological basis is anchored in an exploratory research, based on the literature review. The main theoretical subsidies are Silva (2000), Bhabha (1991), Woodward (2000), Skliar (2003; 2013), Lacerda (2000; 2014), among others. The results show that it is essential to conceive the deaf from their linguistic difference, their identities are constructed and marked through difference. Libras, the deaf and their visual experiences, determine the set of differences in relation to any other group of subjects.

Keywords: Deaf. University. Linguistic difference. Alterity.

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). Campus universitário de Abaetetuba. E-mail: nilcefariasreis@gmail.com.

² Universidade Federal do Pará (UFPA). Campus universitário de Abaetetuba. E-mail: lilia_olive@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Pará (UFPA). Campus universitário de Abaetetuba. E-mail: ronogueiraufpa@gmail.com.

1 Introdução

Atualmente a inserção das pessoas surdas no ensino superior é uma realidade, e isso se deve às efetivações de políticas de ações afirmativas nas universidades, as quais foram e são resultados de lutas dos grupos sociais historicamente estigmatizados. Diante desse contexto de inclusão, as pessoas surdas, ao adentrarem o espaço acadêmico, trazem consigo uma língua (de modalidade visuoespacial) distinta da que é compartilhada no ambiente acadêmico por um grupo majoritariamente ouvinte, que faz o uso da língua em sua modalidade oral-auditiva.

Pensar sobre essa questão da inclusão de surdos no ensino superior implica olhar o mundo a partir do olhar do outro, a inclusão na universidade se faz pela interação, pelo contato com o outro. Assim, este trabalho possui como principal objetivo compreender a língua de sinais como artefato cultural que demarca a diferença das pessoas surdas como sujeitos socioantropológicos. O trabalho em questão faz parte de uma pesquisa em andamento que possui como objeto de pesquisa os discursos docentes sobre a inclusão de pessoas surdas no ensino superior. Dessa forma, abordaremos especificamente, nesse recorte, a parte ontológica, a questão de sujeitos surdos concebidos a partir do conceito da diferença. Nesse sentido, o estudo mobiliza os conceitos da diferença, identidade e alteridade, bem como a problematização do conceito normalidade x anormalidade, a fim de compreender as nuances que perpassam a questão da inclusão de pessoas surdas na universidade.

Para a construção deste trabalho, a base metodológica está ancorada em uma pesquisa exploratória, a partir da revisão bibliográfica, a qual constitui um importante subsídio ao marco teórico da pesquisa em andamento. Os principais subsídios teóricos aqui abordados são Silva (2000), Bhabha (1991), Woodward (2000), Skliar (2003; 2013), Lacerda (2000; 2014), dentre outros.

É importante situar e compreender a surdez dentro dos Estudos Surdos em Educação, que trata esse conceito pelo viés epistemológico. Assim, a surdez “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; é uma experiência visual; é uma identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2013, p. 11). E, nesse caminho, a língua de sinais, as identidades das pessoas surdas, as experiências visuais determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

O artigo está organizado em 4 tópicos. O primeiro trata das políticas de ações afirmativas que garantem o acesso das pessoas com deficiências nas universidades. No segundo tópico deste artigo são feitas algumas asserções a respeito dos termos normal e anormal. O terceiro tópico aborda a questão das identidades das pessoas surdas e abre caminho para o último tópico, que faz conjecturas a respeito do conceito da diferença, da surdez como diferença.

2 As políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência

A educação inclusiva ganhou força por meio das políticas públicas educacionais a favor dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência (PcD). Assim, esses alunos passaram a ter direitos que lhes garantissem não serem mais segregados dos espaços educacionais. No contexto da universidade, a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Quando falamos em acessibilidade sob o ponto de vista legal, não faltam leis, decretos e portarias que falem a respeito dos requisitos de acessibilidade. É evidente ao longo dos anos o aumento de pessoas com deficiência ingressas na educação superior, essa realidade é fruto das políticas de ações afirmativas nas universidades a fim de contemplarem esse grupo social. Essas políticas de ações afirmativas são mecanismos importantes para o enfrentamento de desigualdades sociais que historicamente foram construídas. Nesse contexto, existem as políticas inclusivas nas universidades. Dentre os aparatos legais que regulamentam o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, está a portaria federal nº 3.284 de 7/11/2003, do Ministério da Educação, a qual determinou, para fins de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos, requisitos básicos de acessibilidade.

Em vista disso, as universidades federais vieram implementando nos últimos anos políticas de ações afirmativas para diversos grupos sociais. No Pará, a Universidade Federal do Pará – UFPA veio criando um conjunto de políticas, que demarcam o novo posicionamento adotado pela instituição, o da inclusão social. Dentre essas políticas, está o programa de vagas reservadas para pessoas com deficiência em todos os cursos de graduação da UFPA. Isso se deu através da resolução nº 3.883 de 21/6/2009, a qual aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA às pessoas com deficiência. “Art. 1º Fica aprovada a reserva de uma vaga, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA, aos portadores de deficiência, a partir do ano de 2011.” (UFPA, 2009).

A partir de então, o acesso ao ensino superior por pessoas com deficiência, e nesse caso, por pessoas surdas, na UFPA, deu-se por meio da implementação de cotas (conhecida como cotas PcD)

para o ingresso ao ensino superior. Esse ingresso se dá através do Processo Seletivo (PS) da instituição, no qual é ofertada uma vaga em cada curso, distribuídas nos diversos Campi, destinadas às pessoas com deficiência. Portanto, as pessoas surdas acessam a universidade a partir da política de inclusão.

2.1 As pessoas surdas e o acesso à universidade

A educação inclusiva implica oferecer um espaço que seja um ambiente que acolha as minorias sociais, independente de cor, classe, gênero, etnia ou limitações individuais, que deva atender ao princípio de aceitação das diferenças conforme orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A inclusão de pessoas surdas no ensino superior é hoje uma realidade, e isso se deve ao estabelecimento de políticas de inclusão no ensino superior, porém não podemos esquecer que grande parte desses alunos traz consigo uma língua diferente da que é compartilhada no ambiente acadêmico por um grupo majoritariamente ouvinte. A língua brasileira de sinais (Libras) é uma língua viva e autônoma, possui uma gramática própria, diferente da gramática da língua portuguesa. Destarte, o aluno surdo terá um grande desafio pela frente.

Na perspectiva de uma educação que inclua, é fundamental a busca de medidas para a promoção do acesso aos que procuram uma igualdade educacional e social. Neste sentido, Rodrigues (2004), em sua fala sobre as instituições de ensino superior, assinala que o:

[...] acesso ao Ensino Superior está cada vez mais possível para mais jovens, o fato da formação universitária ser cada vez mais essencial para se obter uma formação profissional e emprego e, ainda, o fato das instituições de ensino superior integrem o ensino público implicam que atualmente se equacione o caráter inclusivo da universidade, sobretudo para jovens com condições de deficiência.

A inclusão na Educação Superior é uma possibilidade que se abre para o aprimoramento da educação ocasionando ganhos sociais para toda a comunidade acadêmica. Entretanto, é preciso que a instituição esteja aberta aos desafios para lidar com as especificidades dos sujeitos da inclusão.

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades

lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

Todas essas possíveis dificuldades devem ser consideradas para entender os desafios que os jovens surdos enfrentam para se adaptar às exigências do mundo acadêmico. A pessoa surda, ao ser considerada em sua condição linguística, pode se desenvolver e apropriar-se de novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória, mas, para que isso ocorra, é preciso que sejam geradas condições adequadas ao aprendizado, respeitando e propiciando o desenvolvimento e uso da linguagem (LACERDA, 2000).

Isso implica olhar o mundo a partir do olhar do outro. Desse modo, a inclusão na universidade se faz pela interação, pelo contato com o outro, ela se constrói. A inclusão de surdos (e outros grupos sociais) na universidade:

[...] envolve uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

Dito isso, não se cria mecanismos de participação social para pessoas com deficiência quando não se tem interação, quando não se coloca no lugar do outro. Uma instituição para ser inclusiva precisa ser uma instituição das diferenças, do lugar de pertencimento dos sujeitos, um espaço de convívio de culturas, com diferentes formas de ser e estar no mundo.

3 É preciso superar a lógica binária

A lógica binária é uma forma de distribuição desigual do poder entre dois termos de uma oposição (SKLIAR, 2003). Criou-se a categoria normalidade para melhor controlar o que está fora dela. Dessa forma se funda uma identidade pela oposição normal x anormal, ouvinte x surdo, saúde x patologia, produto de uma ciência interessada na correção do desvio, na reabilitação do deficiente. Essa questão das oposições binárias:

[...] constitui, na atualidade, um dos fatores mais nocivos à análise da realidade educacional, e seu enraizamento ideológico parece não apenas inevitável como também insuperável [...] Tais oposições sugerem sempre o privilégio do primeiro termo, normalidade, ouvinte, maioria, oralidade etc. em uma metanarrativa que define o significado da norma cultural. O termo secundário, nessa dependência

hierárquica, ou seja, anormalidade, minoria, surdo etc., não existe fora do primeiro, mas dentro dele (SKLIAR, 2013, p. 20).

Na relação entre um e seu outro, o outro da oposição binária, existindo então fora do primeiro termo, tem sua imagem velada, sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora. A surdez como anormalidade incorpora uma ideologia que sustenta relações de dominação, sustenta o discurso hegemônico do ouvintismo (que limita o direito do surdo de acessar seu sistema linguístico nos diversos espaços, na vida social).

A surdez como anormalidade constitui sinônimo de falta orgânica, e sobre o surdo teceram-se narrativas inscritas na ordem do discurso sobre as deficiências, traduzindo-os em identidades deficientes, objetos de desejo de reparo, sempre em via de reabilitação, para conformá-los à normalidade ouvinte-falante. Essa produção se deu através de técnicas de disciplinamento das anormalidades orgânicas dentro das clínicas médicas e em espaços escolares. Foucault (2001) ressalta como esses discursos atuavam em busca da ordem, pois, se antes eram engendrados para a reclusão ou o extermínio, agora são destinados à normalização. Todas as técnicas de disciplinamento foram desenvolvidas para que os sujeitos chegassem o mais próximo do normal e se comportassem como tal. “Por isso, a anormalidade é o outro da norma, o desvio é o outro da lei a cumprir, a doença é o outro da saúde [...], e esta dependência não é simétrica” (SKLIAR, 2003, p. 115).

O ouvintismo, como um conjunto de práticas e discursos normalizadores, expressa e inculca formas de dominação e controle, faz-se presente, não raro, de formas naturalizadas e pouco visíveis.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Nessa perspectiva, esse binarismo normal/anormal leva à compreensão de que o surdo é sempre “menos” que o ouvinte, está sempre na desvantagem, sempre no esforço de adaptar-se às condições dos ouvintes. Paira sobre o surdo um estigma de deficiente, o qual supostamente teria que lutar para ser igual ao ouvinte, que seria o modelo ideal.

Segundo Skliar (2013), a forma mais presente do poder (no contexto da surdez, do ponto de vista epistemológico) se dá através do ouvintismo como ideologia dominante. As representações dos

ouvintes sobre a surdez, de forma geral, refletem um posicionamento histórico que a enquadra no campo da doença, deficiência, do que destoa da normalidade. No caso dos surdos ouvintizados, estes passam a aceitar a estereotipia forjada para eles no senso comum. Essa ótica pode tornar-se, assim, avassaladora e destituidora de identidades.

Quando as pessoas surdas são identificadas como anormais, deficientes, incapazes, essa identificação destoa da perspectiva da diferença, na qual a surdez é marcada pela diferença, a diferença linguística e não pela deficiência.

4 Identidades das pessoas surdas

As mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em evidência a questão das identidades e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. É importante reconhecer que a luta e contestação se fundam na construção cultural de identidades como um fenômeno que circula em diferentes contextos (SILVA, 2000). Nesse sentido, no contexto da surdez, marcada como diferença, há a contestação de afirmação das identidades das pessoas surdas, produzindo assim novas formas de posicionamento.

Assim, a língua de sinais constitui-se como instrumento de afirmação linguística e identitária das pessoas surdas. Perlin (2003, p. 57) nos oferece uma significativa contribuição quando afirma que: “O surdo na experiência de ser surdo se sente o outro, e as resistências, devido à imposição da experiência ouvinte, quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados”, resistências essas que contestam e reafirmam as identidades.

O conceito de identidades encontra caminho nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, que é um campo atuante nos Estudos Surdos. Wrigley (1996) atenta para a importância de pensar a surdez no nível epistemológico, o qual vai além do viés conceitual de patologia. Ao trabalharem com o conceito de identidade, os Estudos Culturais tomam como pensamento o de que a existência da identidade de um somente existe em relação ao outro, o diferente. Por isso, a identidade e a diferença estão intimamente entrelaçadas, uma não convive sem a outra. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual e essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, e sim como construção multicultural e histórica.

Para Perlin (2003, p. 52), “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. Em outras palavras, a “identidade surda” diz respeito principalmente ao processo de reconhecimento e de identificação do surdo com os seus iguais; ao uso da língua de sinais

e, para alguns, ao direito de querer ser surdo. Pode ser percebida, ainda, em algumas de suas facetas, através de práticas sociais específicas, como a resistência frente à presença hegemônica ouvinte ou o percurso de lutas do movimento surdo. Destarte, a construção das identidades surdas irá depender da relação que esses sujeitos mantêm com o discurso de fundamentação ouvintista, por um lado, e com o discurso de fundamentação surda, por outro. As identidades surdas (identidades surdas, transitória, incompleta, híbrida e flutuante⁴) são dispersas, não fixas e temporárias, e constituem um sujeito surdo multifacetado.

A partir da compreensão de que as pessoas surdas são sujeitos multiculturais, multifacetados, que constroem suas identidades a partir da diferença e na relação com o outro, foram se construindo frentes de lutas na busca por direitos linguísticos, de acessibilidade e de inclusão social.

5 Surdez como diferença

Identidade e diferença são conceitos que estão em uma relação de estreita dependência. Na linha dos Estudos Culturais (HALL, 2006; SILVA, 2000), identidade e diferença são atos de criação linguística, produzidos ativamente no discurso. A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados. A identidade e a diferença são conceitos importantes em teorias críticas, interessadas na investigação de relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2003).

Nessa perspectiva, a identidade é “marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p. 15). É construída a partir da diferença, da percepção de si e do outro e da valorização do eu. Localizar a surdez dentro dos Estudos Surdos em Educação é compreender que a surdez “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; é uma experiência visual; é uma identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2013, p. 11). Nesse sentido, esse campo de estudo vem justamente problematizar aquilo que não é problematizado, pontuar que o problema não é a surdez, não são os surdos e surdas, tampouco a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre os tais. Outrossim, falar da diferença provoca uma problematização sobre normalidade e anormalidade e inclusive a problematização da própria normalidade.

Outro aspecto importante a ser colocado aqui é a distinção entre diversidade e diferença. O discurso da diversidade tenta esconder, negar as diferenças, pois a diversidade cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, colocando-os todos no mesmo patamar de

⁴ Para maior aprofundamento sobre as múltiplas identidades surdas, ver Perlin (2003).

igualdade. Todavia, “o universalismo que permite paradoxalmente a diversidade mascara normas etnocêntricas” (BHABHA, 1991, p. 208) e serve para abafar a diferença, entra aqui um esforço de universalizar o surdo através de mecanismos de integração, onde se admite o diverso, porém não a diferença. Isso nos faz refletir: se não houvesse diferenças, logo não haveria motivos para metodologias diferenciadas para pessoas surdas, porque todos supostamente aprenderiam do mesmo jeito. Entretanto, essa é uma premissa equivocada, pois educar significa introduzir uma cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, é acolher o outro em sua irredutível diferença.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode ser* eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154 apud SILVA, 2000, p. 101).

Dito isto, cabe refletir sobre a diferença do múltiplo e não do diverso, a multiplicidade estimula a diferença, a qual se recusa conjugar-se com o idêntico. Nesse caminho da diferença do outro, surdez é descrita em termos contrários às noções de deficiência e patologia, vem a partir de uma concepção social e antropológica, na qual adentra o campo da diferença, da surdez como diferença política. Skliar (2013, p. 06) compreende a diferença como significação política que é:

[...] construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de outra interpretação sobre alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Nessa perspectiva, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela (SILVA, 2000). Isso implica então no reconhecimento de que é apenas por meio da relação com o outro que o significado positivo de qualquer termo pode ser construído. A identidade, portanto, é marcada pela diferença.

6 Conclusão

Chegamos aqui entendendo que é imprescindível conceber a diferença do outro, a surdez é descrita em termos contrários às noções de deficiência e patologia, ela vem a partir de uma concepção

social e antropológica. Nesse caminho, a língua de sinais, as identidades das pessoas surdas, as experiências visuais determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. Assim, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, sendo, dessa forma, marcadas pelas diferenças.

Portanto, uma educação voltada para pessoas surdas precisa considerar a língua de sinais como artefato cultural (objetos, tradições, valores, normas) do povo surdo, sua experiência visual e linguística, pois são importantes para disseminação de sua cultura e afirmação da identidade. Assim, a língua de sinais constitui-se como a diferença linguística das pessoas surdas a ser reconhecida em todos os espaços sociais, a saber, a universidade.

Referências

BHABHA, Homi K. A questão do outro: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. *In*: HOLANDA, H. B. de (org.). **Pós-modernismo e cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. (Tradução de: The location of culture).

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno Cedes**. Campinas, v.20, n. 50, abr. 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EDUFSCAR, 2014.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto. **O Ser e o estar sendo surdos: Alteridade, Diferença e Identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: limites e possibilidade da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WRIGLEY, Owen. **A política da surdez**. Washington: Gallaudet University, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 7-39.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9548>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9548>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

TESTEMUNHO DA EXPERIÊNCIA DA INFÂNCIA NO EXÍLIO E SUA REPRESENTAÇÃO NO CONTO INFANTO-JUVENIL *MENINOS SEM PÁTRIA*, DE LUIZ PUNTEL

TESTIMONY OF THE EXPERIENCE OF CHILDHOOD IN EXILE AND ITS REPRESENTATION IN THE CHILDREN'S TALE *BOYS WITHOUT HOMELAND*, BY LUIZ PUNTEL

Ladyana dos Santos **LOBATO**¹
Universidade Federal do Pará

Tânia Maria Pereira **SARMENTO-PANTOJA**²
Universidade Federal do Pará

Resumo: *Analisamos o testemunho de filhos de militantes políticos da Ditadura Militar de 1964, que reporta à experiência da infância no exílio e a forma com que essa experiência fora representada na produção literária. Para isso, selecionamos dois objetos de estudos: 1) A narrativa testemunhal “Por que você é tão tristonha?”, de Marta Nehring, publicada em 2014; e 2) A narrativa ficcional Meninos sem Pátria, de Luiz Puntel, publicada em 1988. Utilizamos como referencial teórico os estudos sobre testemunho (SELIGMANN-SILVA, 2008, 2001); memória (SARLO, 2007; BASILE, 2019); literatura de testemunho (MARCO, 2004; SELIGMANN-SILVA, 2003; LUQUE, 2003); exílio (SAID, 2003; VIÑAR; VINÁR, 1992; ROLLEMBERG, 2007; BIROL, 2017; MONTAÑÉS, 2006); e utopia (SZACHI, 1972). Verificamos que as narrativas selecionadas apresentam um conjunto de características inerentes à experiência de exílio das crianças, dentre elas, a compreensão do exílio como um lugar utópico, espaço de liberdade, sobrevivência e resistência ao autoritarismo em estados de exceção.*

Palavras-chaves: *Exílio. Testemunho. Infância. Utopia. Sobrevivência.*

Abstract: *We analyzed the testimony of the children of political militants of the Military Dictatorship of 1964, which reports on the experience of childhood in exile and the form with which that experience was represented in literary production. For this, we selected two objects of study: 1) The testimonial narrative “Why are you so sad?” by Marta Nehring, published in 2014 and; 2) The fictional narrative Homelass boys, by Luiz Puntel, published in 1988. We use testimony studies as a theoretical framework (SELIGMANN-SILVA, 2008, 2001); memory (SARLO, 2007; BASILE, 2019); testimony literature (MARCO, 2004; SELIGMANN-SILVA, 2003; LUQUE, 2003); exile (SAID, 2003; VIÑAR; VINÁR, 1992; ROLLEMBERG, 2007; BIROL, 2017; MONTAÑÉS, 2006); and utopia (SZACHI, 1972). We found that the selected narratives present a set of characteristics inherent to the children's exile experience, among them, the understanding of exile as a utopian place, a space of freedom, survival and resistance to authoritarianism in states of exception.*

Keywords: *Exile. Testimony. Childhood. Utopia. Survival.*

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: ladyanasl@ufpa.br.

² Orientadora. Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: t.sarmentopantoja@gmail.com.

1 Introdução

O exílio faz parte do passado recente da História de países da América Latina, como Peru, Chile, Bolívia, Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai, os quais tiveram em comum a experiência de ditaduras militares. No Brasil, o regime ditatorial teve início no dia 1º de abril de 1964, com o golpe no governo do presidente eleito João Goulart, e perdurou por 21 (anos), com a alternância de militares no posto de chefe de Estado. O regime perpassou um intenso período de repressão, censura, perseguição, violência, desaparecimentos e mortes. Nesse contexto, muitas pessoas foram obrigadas a exilar-se em outros países da América Latina ou da Europa. Entre os principais motivos para isso, podemos citar a ameaça de prisão, tortura e morte, a dificuldade de se manter na clandestinidade, a sobrevivência, a proteção da família (esposo, esposa, filhos), o banimento e a recusa a viver em um país sob o jugo de uma ditadura. Dessa forma, o exílio pode ser compreendido como uma possibilidade de resistência à opressão imposta pelo regime ditatorial, o que torna a experiência das pessoas exiladas tão importante quanto a experiência daqueles que continuaram no país frente à luta armada ou daqueles que conseguiram sobreviver na clandestinidade.

Neste estudo, verificamos a necessidade de considerar como exilado não somente aquele que foi banido, forçado ou que se recusou a viver em um país em ditadura, pois “exilados foram também homens, mulheres, adolescentes e crianças que partiram não devido às suas atividades, mas acompanhando seus maridos, esposas, pais e mães. Foram todos exilados” (ROLLEMBERG, 2007, p. 2). Neste limiar, destacamos as crianças, adolescentes e jovens, filhos de ex-desterrados políticos, os quais se tornaram exilados porque acompanharam seus pais ou responsáveis na viagem para o exílio e, neste contexto, também foram impedidos de voltar para casa, conforme postula Said (2003). No caso dos filhos, o deslocamento não é uma questão de escolha, mas uma prática involuntária e precoce; às vezes, a única possibilidade de sobrevivência ao regime de estado de exceção.

Assim, para analisar a experiência da infância no exílio, precisamos recorrer às produções construídas a partir do testemunho dos filhos de perseguidos, desaparecidos e mortos políticos da Ditadura Militar de 1964. Neste contexto, analisamos a narrativa testemunhal intitulada “Por que você é tão tristonha?”, de Marta Nehring, filha de Norberto Nehring, assassinado pelo Estado autoritário em 1970. Marta Nehring nasceu em São Paulo, em janeiro de 1964, estudou literatura e cinema e, atualmente, trabalha como roteirista de cinema e televisão. A sobrevivente testemunhou aos 49 anos de idade em um ciclo de audiências realizado pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, em 2013. Em 2014, o testemunho fora publicado na obra intitulada *Infância roubada*. A obra reuniu o depoimento de 40 (quarenta) filhos de presos políticos, perseguidos e

desaparecidos da ditadura. Nessa obra, é possível encontrar ainda 9 (nove) testemunhos que tratam da experiência do exílio.

Neste estudo, propomos uma discussão que envolve a forma como a literatura representou esse tipo de experiência no campo ficcional. Por isso, analisamos a narrativa infanto-juvenil intitulada *Meninos sem Pátria*, do escritor Luiz Puntel, publicada em 1988, pela Editora Vaga-lume. Na obra, o narrador-testemunha, Marcos, na condição de adulto, reporta à experiência do exílio vivenciada na época da Ditadura Militar no Brasil, ocasião em que tinha apenas 10 anos de idade. A narrativa é inspirada na experiência do exílio vivenciada por José Maria Rabêlo, sua esposa e 7 (sete) filhos. *Meninos sem Pátria* é o livro mais vendido da Editora Vaga-lume. Recentemente, fora acusado de “apologia ao comunismo” e retirado da lista de leitura dos alunos do 6º ano de um colégio católico, no Rio de Janeiro.

Este artigo dialoga com os estudos sobre testemunho, realizados por teóricos da literatura como Márcio Seligmann-Silva (2001, 2008); os estudos de memória realizados por Beatriz Sarlo (2007) e Teresa Basile (2019); o conceito de literatura de testemunho, conforme empregado por Valéria de Marco (2004), Cecília de Luque (2003) e Selligmann-Silva (2003); os estudos teóricos sobre o exílio, realizados por críticos como Edward Said (2003), Maren Viñar e Marcelo Vinãr (1992) e Denise Rollemberg (2007). Citamos ainda o conceito de utopia, conforme proposto por Jerzy Szachi (1972).

Nesta pesquisa, verificamos que a narrativa testemunhal “Por que você é tão tristonha?”, de Marta Nehring e a narrativa ficcional *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, reelaboram a experiência do exílio por meio da memória da segunda geração atingida pelo regime de estado de exceção. Neste processo, é possível verificar a memória transmitida dos pais aos filhos e o trabalho de rememoração da experiência vivenciada pelas próprias crianças na época da matéria histórica. Neste limiar, será possível perceber que as narrativas apresentam um conjunto de características inerentes à experiência de exílio das crianças. Será possível notar também uma compreensão do exílio como um espaço de liberdade, condição produtiva para a reflexão sobre a sobrevivência e a resistência ao autoritarismo em estados de exceção.

2 Reflexões sobre o testemunho e a memória da experiência do exílio de Marta Nehring

O conceito de testemunho encontrou espaço teórico-crítico na América Latina, sobretudo, a partir dos anos de 1960, no contexto histórico das ditaduras civil-militares que afligiram os países do Cone Sul. A partir desse período é possível encontrar uma vasta produção testemunhal, constituída a

partir dos relatos dos sobreviventes, coletados em tribunais de justiça, pesquisas acadêmicas, publicações de livros, entrevistas, produções literárias, cinematográficas, entre outras fontes, especialmente em países como Argentina, Chile e Uruguai. De acordo com Sarlo (2007), o testemunho

é composto daquilo que um sujeito permite ou pode lembrar, daquilo que ele esquece, cala intencionalmente, modifica, inventa, transfere de um tom ou gênero a outro, daquilo que seus instrumentos culturais lhe permitem captar do passado, que suas ideias atuais lhe indicam que deve ser enfatizado em função de uma ação política ou moral no presente, daquilo que ele utiliza como dispositivo retórico para argumentar, atacar ou defender-se, daquilo que conhece por experiência e pelos meios de comunicação, e que se confunde, depois de um tempo, com sua experiência (SARLO, 2007, p. 59).

De acordo com Seligmann-Silva (2007, p. 73), “o testemunho é uma modalidade da memória”. Para Seligmann-Silva (2001), a pessoa traumatizada não encontra linguagem adequada para traduzir a experiência do choque e, desta forma, não é possível recuperar a experiência. Na narrativa testemunhal “Por que você é tão tristonha?”, Marta Nehring admite que “havia aquele clima opressivo de ditadura, que é tão difícil de explicar para quem não viveu” (NEHRING, 2014, p. 45). O fracasso da testemunha, portanto, em narrar experiências traumáticas dos regimes de estados de exceção ocorre devido à ausência de recursos linguísticos “adequados” para essa tarefa que precisa adentrar territórios obscuros da memória, marcados pela violência, pela impotência, pela necessidade de lembrar, mas também de esquecer. Nessa perspectiva, Marta Nehring afirma:

(...) até hoje tenho pesadelos horríveis. Com frequência acordo – anteontem mesmo aconteceu – com a certeza de ter alguém no quarto. **Depois fiquei sabendo que**, numa das vezes em que a polícia esteve em casa, revirando tudo, entraram no quarto onde eu dormia, acho que devia ter uns 4 anos (NEHRING, 2014, p. 39, grifo nosso).

No caso de Marta, percebemos que a memória não faz o registro, isto é, não traz a símbolo nenhum fragmento do momento em que a polícia invadiu sua casa e entrou no seu quarto. No entanto, a testemunha afirma ter pesadelos constantes, que podem estar associados a esta experiência. Apesar da ausência de recordação, verificamos que a testemunha reconstitui o evento utilizando, para isso, as informações que lhe foram transmitidas em momento posterior, pois, na época do fato testemunhado, Marta deveria ter em torno de 4 (quatro) anos de idade. Verificamos, portanto, que estamos diante do testemunho das memórias do que veio a ser conhecido como “a segunda geração” ou “a geração depois” das vítimas diretas da matéria histórica. Basile (2019) considera conveniente

o conceito de “segunda geração”, tendo em vista as diferenças existentes com relação à primeira geração. “Além disso, as políticas de terror do Estado sobre as duas gerações eram muito diferentes (...) O ponto de confluência é, sem dúvida, o caráter de vítima que atinge, embora de maneira diferente, as duas gerações” (BASILE, 2019, p. 32, tradução nossa).

Assim, uma questão central nesta abordagem é o entendimento de que alguns eventos testemunhados pelos filhos não foram diretamente experienciados por esta geração, dessa forma, o ato de “‘lembrar’ torna possível o deslocamento entre lembrar o vivido e ‘lembrar’ narrativas ou imagens alheias e mais remotas no tempo” (SARLO, 2007, p. 90). Para Basile (2019), a experiência da infância tem sua particularidade porque se relaciona com duas memórias. “Às vezes, porém, coincidem e se misturam, se cruzam, são difíceis de demarcar” (BASILE, 2019, p. 33, tradução nossa). De acordo com a pesquisadora, a natureza da memória da segunda geração está na tensão existente entre a memória dos pais e a memória dos filhos. Trata-se de uma “memória dupla, dual, crispada entre dois polos que buscam acomodar-se entre si” (BASILE, 2019, p. 15, tradução nossa). Para Sarlo (2007), é evidente que, “se o passado não foi vivido, seu relato só pode vir do conhecido através de mediações; e, mesmo se foi vivido, as mediações fazem parte desse relato” (SARLO, 2007, p. 92); ou seja, é por meio da mediação do discurso de terceiros que os filhos conseguem testemunhar sobre os acontecimentos históricos, tendo em vista que, na época do evento, alguns deles eram muito pequenos, e outros ainda não tinham nascido.

Na narrativa testemunhal “Por que você é tão tristonha?”, Marta Nehring afirma que nasceu em janeiro de 1964, ou seja, no mesmo ano em que ocorrera o golpe militar. A testemunha discorre sobre a formação acadêmica e profissional de seus pais, assim como sobre a trajetória política desenvolvida na Ação Libertadora Nacional (ALN). Além disso, o testemunho de Marta trata sobre as ameaças e perseguições que motivaram a fuga da família para o exílio, a viagem, a estada e o retorno da família para o Brasil. Neste estudo, abordamos sobre a estada de Marta Nehring no exílio, com a finalidade de evidenciar algumas características inerentes a esta experiência. Marta partiu com sua mãe para o exílio em Cuba, pois o seu pai já se encontrava exilado nesse país, onde fazia treinamento militar. De acordo com Marta, seu pai fora assassinado quando voltou clandestino ao Brasil. Marta e sua mãe tiveram conhecimento da morte de Norberto Nehring somente meses depois, quando as duas já estavam em exílio na França. O corpo do pai de Marta fora reconhecido por meio da arcada dentária, não permitiram autópsia.

De acordo com a sobrevivente: “Aí começou o exílio e... Sei lá, eu tinha que me adaptar, ponto” (NEHRING, 2014, p. 44). Verificamos que somente após a morte do pai e a viagem para o segundo país de exílio, a França, é que a testemunha reconhece a condição de ser exilada. Isto ocorre

porque, de acordo com Rollemberg (2007), nos primeiros anos, o exílio fora considerado como algo temporário, uma preparação para “retornar ao Brasil em condições mais apropriadas e reassumir a luta contra a ditadura ou contra o capitalismo” (ROLLEMBERG, 2007, p.4). Nesse contexto, os exilados sequer consideravam que os tempos eram de exílio; dessa forma, verificamos a possibilidade de que essa noção fora transmitida dos pais aos filhos.

Com a posse de Salvador Allende no Chile, Marta, sua mãe e o marido dela partiram para esse país por questões de segurança, mas também pela proximidade com o Brasil. Sobre o exílio no Chile, Marta discorre sobre o sentimento de nostalgia, especialmente quando rememora as ligações internacionais: “(...) ligar para o Brasil era ao mesmo tempo uma glória e um tormento: só dava pra dizer ‘Vovó, tô com saudade’ e tinha que desligar. Era um negócio de louco” (NEHRING, 2014, p. 44). De acordo com Viñar e Viñar (1992), a nostalgia trata-se da evocação, ao mesmo tempo agradável e dolorosa, a um imaginário criado sobre a terra perdida: ela é a melhor e está lá, ao longe. No entanto, de acordo com Boym (2017), a nostalgia parece ser a saudade de um lugar, mas, na verdade, é um anseio por um tempo diferente e melhor. É nesse contexto que percebemos que, para Marta Nehring, a nostalgia representou a saudade de um tempo passado, atrelado principalmente ao convívio familiar e à memória de vida do pai: “Acho que o mais excruciante, durante o exílio, foi a saudade da família, que ficara no Brasil, e do meu pai. Foi horrível” (NEHRING, 2014, p. 44).

Após o golpe de 1973 no Chile, Marta e sua família fugiram de lá, e voltaram para a França. Sobre esta segunda experiência de exílio na França, Marta rememora o processo de adaptação: “Era adaptação o tempo todo: língua, escola, colega, vizinhança” (NEHRING, 2014, p. 44). De acordo com Birol (2017), faz parte do processo de adaptação do estrangeiro o aprendizado de esquemas, papéis sociais e significados específicos daquela sociedade ou cultura. De certa forma, é “como regressar ao processo mais primário de socialização do ser humano e reaprender coisas que na sociedade de origem lhe pareciam simples” (BIROL, 2017, p. 45). No que concerne à experiência das crianças, no entanto, Viñar e Viñar (1992) afirmam que estas são as primeiras a entrarem em contato com o ambiente do país de exílio, por meio do acesso à escola e da facilidade em aprenderem a língua. Essas questões corroboram o êxito da adaptação das crianças quando comparado à adaptação dos adultos.

Sobre esta segunda experiência de exílio na França, Marta discorre também sobre a condição de estrangeira: “E mesmo sendo bem quista, continuava sendo estrangeira. Cheguei a brigar na escola com uma menina xenófoba. Em suma, o exílio não era só glória, também havia aqueles que não iam com a sua cara porque você era brasileira e, pior ainda, filha de comunista.” (NEHRING, 2004, p. 44). O estrangeiro é “aquele que não faz parte do grupo, aquele que não ‘é dele’, o outro.”

(KRISTEVA, 1994, p. 100). Sendo assim, o termo “estrangeiro” designa, nessa abordagem, aquele que não pertence à determinada nação, ou seja, não possui a nacionalidade do país em que vive e, portanto, é considerado como o “diferente”, em alguns casos, como o “estranho” ou o “intruso”. Kristeva (1994, p. 13) enfatiza que o estrangeiro “é aquele que perdeu a mãe”. A “mãe” é uma metáfora para o Estado-nação, portanto, o estrangeiro é aquele que perdeu o vínculo com o seu país de origem, e para o país de recepção, “ele é uma boca a mais, uma palavra incompreensível, um comportamento incomum” (KRISTEVA, 1994, p. 13), aspectos que o ferem violentamente, especialmente nos primeiros instantes.

De forma geral, no testemunho da experiência de exílio de Marta Nehring, identificamos a presença de um discurso utópico, pois o exílio é compreendido como um espaço de liberdade, no qual é possível viver livre das condições de aprisionamento impostas pelas relações sociais e políticas dos países em regime de ditadura. Observamos, por exemplo, que Marta testemunha sobre a experiência de felicidade vivenciada no Chile, antes do golpe de 1973: “Mas eu me adaptei e afinal fui feliz, aprendi várias línguas, fiz amigos nas escolas que frequentei” (NEHRING, 2014, p. 44, grifo nosso). Sobre a experiência de exílio na França, ela afirma: “Mas eu também fui feliz nesse retorno à Europa. Primeiro, era ótima aluna e querida pelos meus colegas. Ademais, ser exilado político era bem-visto, eu não precisava mentir sobre a minha identidade, podia dizer que meu pai era um guerrilheiro que morreu na luta contra os fascistas” (NEHRING, 2014, p. 44, grifo nosso).

De acordo com Szachi (1972), o termo utopia é utilizado para designar “qualquer visão de uma sociedade melhor sem que se leve em conta a questão da chance que tem de ser realizada”. Dessa forma, verificamos que Chile e França representaram, para a testemunha, esse tipo de sociedade. Quando a manifestação da utopia está em determinada região geográfica do mundo, estamos diante de uma utopia de lugar. Para Szachi (1972) a utopia de lugar é:

[...] a convicção de que o país feliz existe, mas está separado de nós por mares e oceanos, desertos e continentes, fronteiras e barreiras. Para chegar lá é preciso abandonar o que para outros, talvez, é a felicidade mesma; há que renunciar a tudo aquilo que herdamos e que nos foi dado. Não se pode ser cidadão dos dois mundos ao mesmo tempo. A conquista do novo mundo é ao mesmo tempo o abandono do velho (SZACHI, 1972, p. 45).

Assim, verificamos que a viagem de Marta ao exílio alcançou um destino utópico, isto é, um local ideal, o desejo utópico de cidade, onde seria possível viver em segurança e liberdade. Esse sentimento não fora sentido pela sobrevivente no Brasil: “[...] ter vivido uma infância assombrada por uma instância arbitrária a ponto de matar meu pai, me expôs a uma tremenda fragilidade e

potencializou todos os medos” (NEHRING, 2014, p. 47). Sobre o retorno do exílio ao Brasil, a testemunha afirma que não conseguiu ser feliz: “Eu era aquela que estava sempre de cara fechada. E isso me era cobrado: ‘Por que você é tão tristonha?’” (NEHRING, 2014, p. 46). A frase que intitula o testemunho de Marta, portanto, é uma referência ao sentimento de tristeza sentido pela sobrevivente, que marcou toda a sua infância e potencializou os seus medos, a insegurança e a angústia, além da sensação de perseguição que a testemunha sente até os dias de hoje.

Ao discorrer sobre o sentimento de nostalgia, o processo de adaptação, a condição de estrangeiro e a visão utópica, verificamos que a testemunha de segunda geração se constitui a partir da memória de outro tempo (vivido ou não). Neste movimento, apesar da (e devido à) mediação de terceiros, a testemunha elabora novos sentidos para o acontecimento. A representação, portanto, requer o trabalho da elaboração do trauma, o qual, de acordo com Basile (2019), pode ocorrer no espaço da psicanálise ou nas possibilidades de construção de uma história por meio da literatura e da arte. É neste contexto que a arte se constitui como o caminho possível para narrar experiências extremas de violência, aquelas que seriam impossíveis de contar senão pelo uso da imaginação.

3 Reflexões sobre a representação do testemunho e da memória da experiência do exílio no campo ficcional

Os textos literários que possuem temáticas que abordam as grandes catástrofes ocorridas no século XX, tais como as guerras mundiais, as experiências nos campos de concentração e as ditaduras civil-militares na América Latina, compõem o que podemos chamar de *literatura de testemunho*. De acordo com Marco (2004), a expressão literatura de testemunho remete sempre a uma relação entre literatura e violência. Para a pesquisadora, é importante reconhecer duas grandes concepções de literatura de testemunho, que, até o momento, não dialogam entre si: “Uma delas desenvolve-se no âmbito dos estudos sobre a literatura latino-americana; outra é dominante no campo da reflexão sobre a Shoah, termo amplamente utilizado para substituir a palavra holocausto” (MARCO, 2004, p.45). De acordo com a pesquisadora, nesta última concepção de literatura de testemunho, é possível reconhecer duas tendências:

Uma, hegemônica, reserva-a à produção dos sobreviventes, recusa-lhe qualquer aproximação à ficção, examina-a a partir de critérios éticos e nega-se a considerá-la à luz da estética. A outra tendência, ao contrário, privilegia em seu exercício crítico as questões de natureza literária, desdobrando-se assim no âmbito da estética; não restringe seu corpus à produção dos sobreviventes (MARCO, 2004, p. 57).

A primeira tendência fundamenta-se na impossibilidade de vincular testemunho e ficção devido a uma postura ética que exige o relato da verdade. Refere-se exclusivamente às experiências vividas nos campos de concentração nazistas, dentre as quais podemos citar a experiência de Primo Levi, fonte primeira dos estudiosos do testemunho. Na narrativa testemunhal intitulada *Os afogados e os sobreviventes*, Levi (1990) considera que as “testemunhas integrais” do evento são aquelas que morreram nas câmaras de gás e fornos crematórios, e, por isso, não puderam voltar para narrar. Dessa forma, o testemunho possui uma barreira intransponível, realizável para responder a uma necessidade interior e dar notícia daqueles que não puderam falar. Nesta perspectiva, a experiência é um “imperativo ético e dela deriva um perfil único de autor – o sobrevivente – e uma exigência em relação à obra – a de corresponder à ‘verdade dos fatos’” (MARCO, 2004, p. 58).

Neste momento, voltamo-nos, especialmente, para o campo da segunda tendência da literatura de testemunho, aquela que retrata as marcas da convivência com o horror por meio do conteúdo ficcional. De acordo com Marco (2004), esta tendência não restringe a narrativa ao testemunho dos sobreviventes dos campos nazistas, ao contrário, “toma a reflexão sobre eles para apurar a análise da sociedade contemporânea” (MARCO, 2004, p. 58). Nesse sentido, esta tendência não apresenta fronteiras étnicas, geográficas ou linguísticas, pois a representação da violência chega por meio da voz dos mais diversos sujeitos (sobreviventes ou não) de catástrofes históricas, dentre os quais destacamos os atingidos pelas ditaduras latino-americanas.

Marco (2004, p. 57) assegura que, também, no plano literário, “o escritor interroga-se sobre a possibilidade de encontrar a frase justa e a imagem adequada, sobre o poder de expressão da palavra e os impasses de traduzir o vivido, de dizer o indizível”. Dessa forma, o que fundamenta essa tendência é a constatação da “insuficiência da linguagem diante de fatos (inenarráveis) como também – e com um sentido muito mais trágico – a percepção do caráter inimaginável dos mesmos e da sua conseqüente inverosimilhança” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 46).

Para Seligmann-Silva (2003), a ficção torna-se uma saída para a representação do autoritarismo e da violência. Para isso, o texto literário utiliza vários tipos de ferramentas, entre elas, as “figuras de linguagem, as sobreposições de períodos temporais, a narração em terceira pessoa, a criação de personagens imagináveis, as metáforas” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 378). Isso ocorre diante da impossibilidade de existência de uma narração verídica daquilo que aconteceu, tal como ocorreu; e da noção de que entre a experiência e a sua expressão existe uma lacuna que a linguagem não consegue decifrar. De acordo com Luque (2003), o conteúdo desse tipo de narrativa é resultado da intervenção de um escritor que criou “uma história que se assemelha a um testemunho ou trabalhou literariamente um relato testemunhal (próprio ou alheio)” (LUQUE, 2003, p. 17, tradução nossa).

Em *Meninos sem pátria*, Puntel (2006) realiza o trabalho ficcional de um testemunho alheio, pois a narrativa é uma reelaboração ficcional do testemunho de José Maria Rabêlo e sua esposa Thereza Rabêlo sobre a experiência constante de fuga e exílio que viveram com seus 7 (sete) filhos, durante a ditadura militar do Brasil, Bolívia e Chile.³ Após fugirem dos regimes ditatoriais de cada um dos países citados, a família exilou-se na França e retornou ao Brasil, em 1979, por ocasião da anistia política. Na narrativa ficcional, o narrador-testemunha chama-se Marcos, porém, é identificado também por Marcão: “Lá em casa, até hoje, todo mundo me chama assim, de Marcão, por causa do meu jeito desengonçado de quem cresceu demais” (PUNTEL, 2006, p. 13). Na época do evento histórico, o narrador-testemunha tinha 10 (dez) anos de idade. Ele é filho de Zé Maria e Terezinha (Tererê), o qual, na condição de adulto, rememora o passado para reconstituir a história de militância política de seu pai e a experiência de violência, fuga e exílio vivenciados por sua família. Sendo assim, a narrativa é constituída a partir da memória da testemunha de segunda geração. Essa questão pode ser evidenciada no seguinte trecho:

– Tererê, arrombaram o jornal! – disse papai (...)

Naquela época ele estava com uns trinta anos. (...)

Eu e o Ricardo – **lembro-me como se fosse hoje, embora isso tenha acontecido há tantos anos** – jogávamos uma partida decisiva de futebol de botão na mesa grande da sala. Mamãe, grávida, tricotava o enxovalzinho de criança. (PUNTEL, 2006, 13, grifo nosso).

Decerto, devido à idade de Marcos, no momento do acontecimento dos fatos rememorados, percebemos que a reconstituição da história é resultado da experiência da testemunha, mas também do processo de suplementação da memória por terceiros. Neste sentido, a testemunha ficcional, de modo análogo à Marta Nehring, discorre sobre as ameaças e perseguições que motivaram a fuga da família para o exílio, a viagem, a estada e o retorno da família para o Brasil. Neste estudo, destacamos a representação da experiência de estada no exílio, considerando, especialmente, o sentimento de nostalgia, o processo de adaptação, a condição de estrangeiro e a visão utópica de exílio, na ordem em que estas características surgem na narrativa ficcional.

Ricardo e Marcão viajaram com a mãe para o exílio, pois o pai dos meninos já estava em situação de exílio na Bolívia. Marcão pontua a falta de compressão sobre os fatos quando analisa: “(...) embora não tivesse consciência para entender que, a cada barreira policial ultrapassada, íamos perdendo o carimbo de brasileiro na nacionalidade, para receber, em nossos documentos, o

³ O testemunho do casal pode ser encontrado na obra *De muitos caminhos*, publicada em 1978 e organizada por Pedro Celso Uchôa Cavalcanti e Jovelino Ramos; ou na obra intitulada *Diáspora: os longos caminhos do exílio*, publicada pelo casal em 2001.

internacional *exilado*” (PUNTEL, 2006, p. 33). De acordo com Viñar e Viñar (1992), muitas famílias evitaram falar das causas do exílio, da prisão e da tortura, na falsa esperança de poupar o sofrimento dos filhos. Com a recusa de informações, “retira-se da criança a possibilidade de se situar em sua própria história; bloqueia-se o seu acesso a um conhecimento que permitiria a elaboração de uma situação que ela viveu e que marcou seus pais. (VIÑAR; VINÑAR, 1992, p. 72). Neste contexto, a “criança permanece estrangeira ao seu passado e à sua cultura” (VIÑAR; VINÑAR, 1992, p. 72). A narrativa ficcional em análise aponta em vários momentos os prejuízos advindos dessa forma de apreender a experiência do exílio. Decerto, a sobrevivência no exílio é regida em torno da compensação das perdas e, por isso, “o exílio jamais se configura como o estado de estar satisfeito, plácido ou seguro” (SAID, 2003, p. 59). No entanto, a compreensão da história impõe a possibilidade de sobreviver a partir de outra perspectiva de vida. De acordo com Said (2003, p. 59), “o exílio é a vida levada fora da ordem habitual. É nômade, descentrada, contrapontística, mas, assim que nos acostumamos a ela, sua força desestabilizadora entra em erupção novamente”.

Após o encontro com o pai, na Bolívia, a família deslocou-se para o Chile, onde ficou até o golpe de 1973. Diante da nova ameaça, Marcão reconheceu a condição de estrangeiros de sua família: “Mamãe estava certa. Os militares chilenos não ficariam telefonando, fazendo ameaças. Éramos estrangeiros – *hermanos* –, mas *hermanos* do *gobierno* que acabava de sucumbir ao golpe militar de Pinochet. Isso era o suficiente para nos complicar.” (PUNTEL, 2006, p. 38). Neste excerto, percebemos a configuração de estrangeiro como aquele que não faz parte do grupo político que ascende ao poder e, por isso, além de ser considerado o “diferente”, o “estranho” ou o “intruso”, conforme proposto por Kristeva (1994), verificamos que, neste caso, o estrangeiro é também o “inimigo” político. De acordo com Kristeva (1994, p. 101), o “grupo do qual o estrangeiro não faz parte deve ser um grupo social estruturado em torno de um certo tipo de poder político. Inicialmente, o estrangeiro é situado como benéfico ou maléfico para esse grupo social e para o seu poder e, por esta razão, ele deve ser assimilado ou rejeitado.” (KRISTEVA, 1994, p. 101). No contexto de ditaduras civil-militares, os opositores políticos são considerados maléficos para aqueles que estão no poder e, portanto, devem ser perseguidos, excluídos, eliminados. É neste contexto que Marcão considera que a atuação do pai dentro do processo político chileno o tornou “um dos primeiros nomes a encabeçar as listas negras” (PUNTEL, 2006, p. 38) e, por isso, a família deveria esconder-se e fugir, logo que possível.

Após alguns dias de refúgio na embaixada francesa, Marcos e sua família conseguiram partir para França. De acordo com o narrador-testemunha, logo que a família chegou ao país fora assistir ao desfile do 14 Juillet. Isto é, o desfile de 14 de julho, Dia da Independência da França. Na ocasião,

Marcão afirma que voltou os seus pensamentos às comemorações da Independência no Brasil, ao desfile, à sua namorada Ana Rosa, ao encontro dos dois após o desfile e à lembrança do primeiro e único beijo, com sabor de morango com *chantilly*. Sobre essas lembranças, o narrador-testemunha afirma: “Ainda mergulhado no 7 de Setembro de Canaviápolis (...) eu levei o maior susto ao levantar a cabeça, me dando conta de que estávamos novamente em Paris” (PUNTEL, 2006, p. 50). Neste trecho, percebemos a saudade da pátria, da cidade onde a personagem vivera a sua infância, do sorvete e da primeira namorada. De acordo com Montañés (2006): “O exílio não é só um estado físico, espacial e temporal, também é um estado mental. O sentimento de perda primordial remete-nos a um sentimento ainda mais profundo que nos acompanha permanentemente no exílio: a nostalgia [...]” (MONTAÑÉS, 2006, p. 29-30). Para Boym (2017), nostalgia “é um sentimento de perda e deslocamento, mas é também uma fascinação com a própria fantasia. O amor nostálgico só pode sobreviver em um relacionamento à distância.” (BOYM, 2017, p. 153). Neste sentido, nostalgia é a evocação a um passado geograficamente demarcado: a terra natal. No entanto, o termo só é passível de definição a partir do momento que este é pensado no presente e, portanto, no local de exílio, pois é resultado de uma nova compreensão do tempo e do espaço. Sendo assim, é a distância que alimenta o sentimento nostálgico e faz com que o exilado viva em constante processo de sobreposição de dois mundos que não se encaixam, porque, em sua essência, são incompatíveis.

Sobre a experiência de exílio na França, Marcão refere-se ao processo de adaptação, especialmente, à língua do país de exílio: “Na França foi muito difícil até conseguirmos entender o que os franceses diziam. Não só o que eles diziam, mas a maneira de eles entenderem o mundo, seus costumes, suas tradições, sua maneira europeia de pensar” (PUNTEL, 2006, p. 52). De acordo com Birol (2017), o idioma pode contribuir ou dificultar o processo de adaptação, dependendo do nível de conhecimento do estrangeiro sobre a língua. Na narrativa ficcional, verificamos que Marcão e seu irmão sentiram algumas dificuldades no início do processo de adaptação à língua; porém, percebemos também que os filhos tiveram mais facilidade no aprendizado da nova língua, em comparação aos pais. Sobre esta questão, é comum os casos em que as crianças se tornaram bilíngues, trilingues ou, no entanto, perderam totalmente o contato com a língua de origem. José Maria Rabêlo, por exemplo, afirma o seguinte: “Em nossa casa se falam hoje três idiomas. Comigo e a Tereza as crianças conversam em português. Entre si, em espanhol, pois foram alfabetizadas nesta língua e é a que dominam melhor. Com os amigos franceses, em francês” (CAVALCANTI; RAMOS, 1978, p. 172).

De forma geral, a narrativa ficcional também apresenta uma visão utópica do exílio, isto é, de um lugar melhor para se viver. Marcão testemunha sobre a sua alegria, por exemplo, devido à viagem de partida para o Chile: “Mas aquele riso solto, descontraído, era também a certeza de que no Chile

poderíamos mesmo ter um pouco de paz e tranquilidade” (PUNTEL, 2006, p. 35). Na França, também foi possível perceber a gratidão pela forma em que Marcão e sua família foram acolhidos: “Mas, se voltarmos, seja amanhã, depois, daqui a dois ou três anos, sei lá, nós somos muito gratos a vocês. Gratos pela hospitalidade, pelo carinho e pela amizade” (PUNTEL, 2006, p. 35). Marcão compreendeu o exílio como um lugar melhor para viver, pois se sentiu seguro, respeitado e acolhido. No Brasil, porém, não fora possível viver nessas mesmas condições. Por isso, o personagem testemunha sobre o sofrimento sentido pelo retorno, a insônia misturada com a saudade que já sentia da nova namorada e dos amigos da escola, a preocupação sobre a forma como seriam recebidos no Brasil. No avião, durante a viagem de volta ao Brasil, Marcão relembra o seguinte evento: “Convidado a cantar, recusei. Fechei os olhos, fingindo dormir. Foi a maneira que arrumei para que ninguém percebesse que eu estava chorando” (PUNTEL, 2006, p. 35). Dessa forma, o conto também apresenta o sentimento de tristeza sentido pela testemunha ficcional devido ao retorno ao Brasil, tal como percebemos na experiência testemunhada por Marta Nehring. Verificamos que a tristeza sentida pelo retorno fundamentava-se nas seguintes questões: de um lado, as lembranças negativas do Brasil, a experiência de mais uma viagem, a incerteza sobre a forma como seriam recebidos; de outro lado, a integral adaptação ao local de exílio e o imaginário de que o exílio era uma local melhor para se viver.

4 Considerações finais

Neste estudo, verificamos que a presença dos filhos no exílio é um caráter que amplia a violência exercida pelo estado de exceção, aumentando o sofrimento, a insegurança e a angústia, mas também que fortalece o sentido da luta. O testemunho é uma narrativa da sobrevivência ao estado de exceção, pois os filhos dos militantes políticos não vivenciaram a experiência extrema do desaparecimento ou da morte, mas assumiram o compromisso de reconstruir a história de sua família e compreender as lacunas deixadas pelos registros oficiais, em nome da memória de seus pais. Barenghi (2005) afirma que “é graças à vontade de compreender que a recordação se traduz em relato” (BARENGHI, 2005, p. 180). Certamente, devemos salientar que nem sempre as histórias narradas oferecem possibilidades de entendimento, porém: “não se pode renunciar ao objetivo de compreender, porque só o horizonte intelectual da compreensão garante a sobrevivência psíquica do sujeito, preservando-o do abismo da insensatez” (BARENGHI, 2005, p. 182).

O testemunho também é uma forma de resistência, pois a reconstituição da história, a busca pelos corpos dos desaparecidos, o julgamento dos culpados pelos crimes políticos, o desejo de justiça,

entre outras questões, apresenta-se, atualmente, por meio da memória dos filhos dos perseguidos, desaparecidos e mortos políticos. Neste processo, é importante esclarecer que há experiências nas quais os filhos não tinham noção alguma sobre o contexto histórico da época, a perseguição sofrida pelos pais e, conseqüentemente, a necessidade de sair do Brasil em busca de refúgio em outro país. Por outro lado, há experiências nas quais os filhos compreendiam, dentro de suas possibilidades, o contexto histórico da época, a situação política de seus pais, a situação de vulnerabilidade e o exílio como uma possibilidade de sobrevivência da família. De qualquer forma, verificamos que as crianças compreenderam o exílio como uma experiência de busca pela liberdade. Nossa hipótese é a de que o discurso utópico emerge da relação existente entre os estudos teóricos do exílio e do testemunho, impulsionado pelo trabalho de reconstituição da história pelos filhos das vítimas diretas da ditadura, ou seja, por meio do trabalho da memória. Assim, a utopia seria o resultado dos contatos existentes entre testemunho, memória, exílio e infância.

Verificamos ainda que: “No fim das contas, o exílio não é uma questão de escolha: nascemos nele, ou ele nos acontece” (SAID, 2003, p.56). Dessa forma, a experiência específica de filhos de militantes políticos corrobora com a percepção de que as crianças são atores involuntários da experiência de exílio, mas que foram, assim como seus pais, diretamente atingidas pelo regime de estado de exceção. A experiência do exílio, para muitos filhos, gerou conflitos não resolvidos até os dias de hoje. Devemos considerar também que as experiências dos filhos são heterogêneas, pois podem ser influenciadas por diversos fatores: o país de exílio, as condições econômicas, materiais, políticas, a idade da criança à época do evento histórico, o nível de envolvimento ou conhecimento das questões políticas, o fato de ter ou não irmãos, o fato de ter viajado para o exílio ou de ter nascido no exílio, entre outras. Este estudo apresentou a análise de narrativas específicas, por isso não foi possível perpassar por essas questões. No entanto, a proposta deste trabalho está além de uma classificação de idade, gênero, nacionalidade ou outra especificidade, mas visa uma abordagem situada no plano do discurso daqueles que vivenciaram a violência imposta pela Ditadura Militar de forma involuntária e precoce.

Sendo assim, a experiência do exílio fora uma condição necessária para sobreviver, em alguns casos, à única possibilidade de preservação da vida. Vimos que a experiência fora caracterizada pela situação de vulnerabilidade das crianças e pelo logro dos direitos fundamentais. Todavia, encontramos a construção de uma visão utópica do exílio. Em linhas gerais, um caminho caracterizado pelo sofrimento, que conduziu a um destino utópico, seria a forma como algumas crianças compreenderam a experiência do exílio e como esta fora representada no campo literário. Em época de violência, a reflexão sobre o autoritarismo é uma atividade necessária, pois pondera sobre a força exercida pelo

regime ditatorial, mas também sobre as relações de poder existentes, atualmente, na sociedade e a constante busca do ser humano por viver um espaço/tempo de utopia.

Referências

BARENGHI, Mario. A memória da ofensa. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 73, p. 176-191, 2005.

BASILE, Teresa. **Infancias**: La narrativa argentina de HIJOS. Villa María: Eduvim, 2019. Libro digital, EPUB (Poliedros).

BIROL, Alline Pedra Jorge. Adaptação (de estrangeiros). *In*: CAVALCANTI, Leonardo (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

BOYM, S. Mal-estar na nostalgia. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 10, n. 23, p. 153-165. 4 jul. 2017.

CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino (org.). **Memórias do exílio**: Brasil (1964-19??) - 1. De muitos caminhos. São Paulo: Livraria Livramento, 1978.

HIRSCH, Marianne. The generation of postmemory. **Poetics Today**, Durham, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LUQUE, Cecilia Inés. Balún Canán de Rosários Castellanos: un ejemplo de memorias pseudotestimoniales. **Contribuciones desde Coatepec**, Tocuna, v. 2, n. 4, p. 17-34, 2003.

MARCO, Valéria de. A literatura de testemunho e a violência de Estado. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, 2004, n. 62, p. 45-68.

MONTAÑÉS, Amanda Pérez. **Vozes do exílio e suas manifestações nas narrativas de Julio Cortázar e Marta Traba**. 2006. 203 f. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NEHRING, Marta. “Por que você é tão tristonha?”. *In*: Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. **Infância Roubada**: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil. São Paulo: ALESP, 2014.

PUNTEL, Luiz. **Meninos sem pátria**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

ROLLEMBERG, Denise. **Entre raízes e radares, o exílio brasileiro (1964-1979)**. In: XI Jornada Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidade de Tucumán, San Miguel de Tucumán. 2007. Disponível em: <http://cdsa.aacademica.org/000-108/758.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. In: SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura de memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão do testemunho de catástrofes históricas. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Zeugnis” e “Testimonio”: um caso de intraduzibilidade entre conceitos. **Letras**, n 22: “Literatura e autoritarismo”, Rio Grande do Sul, jan.-jun./2001, p.121-130.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SZACHI, Jerzy. **As utopias ou a felicidade imaginada**. Trad. Rubem César Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

VIÑAR, Marcelo; VIÑAR, Maren. **Exílio e Tortura**. São Paulo: Escuta, 1992.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9549>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9549>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

A INFÂNCIA EM PROCESSOS JUDICIAIS EM BELÉM DO PARÁ: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE O CASO DO MENOR MANOEL DOS SANTOS (1905)

CHILDHOOD IN JUDICIAL PROCEEDINGS IN BELÉM DO PARÁ: A DISCURSIVE STUDY ON THE CASE OF THE SMALLEST MANOEL DOS SANTOS (1905)

Liliane da Silva França CORRÊA¹
Universidade Estadual do Pará

Darlene da Silva Monteiro dos SANTOS²
Secretaria de Estado de Educação/PA

Gercina Ferreira da SILVA³
Universidade Estadual do Pará

Resumo: *Objetiva-se analisar a infância e a criminalidade em Belém do Pará a partir dos enunciados discursivos do processo judicial do menor Manoel dos Santos, condenado por desordem/vagabundagem, no ano de 1905. Esta pesquisa surge de construções históricas e epistemológicas estabelecidas em âmbito de curso de mestrado, cuja investigação se ancora no referido processo criminal. Metodologicamente, utiliza a análise do discurso polifônico e dialógico com base teórica em Bakhtin. Trata-se de um estudo documental que está inserido no contexto das transformações socioeconômicas e do projeto de modernização da capital paraense em decorrência da comercialização da borracha, que fez da cidade um lugar de costumes e hábitos ordeiros, segundo o modelo de educação republicano e a lógica positivista vigentes. Este métier demonstra um viés da sistematização dos discursos no presente documento, em que foi possível identificar os significados e sentidos que constituíram os autos do processo baseado no Código Penal de 1890.*

Palavras-chave: *Infância. Educação. Processo judicial. Discurso.*

Abstract: *The objective is to analyze childhood and criminality in Belém do Pará from the discursive statements of the judicial process of the minor Manoel dos Santos, convicted of disorder/vagrancy, in 1905. This research arises from historical and epistemological constructions established within the scope of master's course, whose investigation is anchored in the referred criminal process. Methodologically, it uses the analysis of polyphonic and dialogical speech with theoretical basis in Bakhtin. This is a documentary study that is inserted in the context of socioeconomic transformations and the project to modernize the capital of Pará due to the commercialization of rubber, that made the city a place of orderly customs and habits, according to the republican education model and logic current positivist. This métier shows a bias in the systematization of the speeches in this document, where it was possible to identify the meanings and senses that constituted the case files of the process based on the Penal Code of 1890.*

Keywords: *Childhood. Education. Judicial process. Speech.*

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (PPGED/UEPA). E-mail: lilafres@yahoo.com.br.

² Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). E-mail: darlene.monte@hotmail.com.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (PPGED/UEPA). E-mail: ferreiragercina@gmail.com.

1 Introdução

Sabe-se que sobre a historiografia da infância desvalida paraense muito ainda há de ser investigado. Não obstante, a compreensão que se tem da realidade socioeducativa de crianças e adolescentes envolvidos com a criminalidade na atualidade muito tem a dizer de sua constituição no passado. Assim, parte-se do princípio de que a delinquência infanto-juvenil não é uma mazela contemporânea, mas que teve suas raízes no primeiro período republicano no Brasil. Desse modo, Corrêa (2017) destaca que, nos finais do século XIX e início do século XX, a cidade de Belém do Pará ficou marcada pelas transformações sociais, políticas e econômicas da primeira república, em decorrência da Belle Époque e da comercialização da borracha, que fizeram parte do processo de modernização da cidade, contribuindo para o aumento da criminalidade de menores.

Historicamente, a infância pobre nos períodos Colonial e Imperial no Brasil foi abandonada à própria sorte. Descaso, violência, abandono e trabalho infantil fizeram parte do cotidiano das crianças brasileiras desde o processo civilizatório. Entretanto, tais atitudes eram consideradas “normais” pela sociedade, visto que a concepção de infância no Brasil não era diferente de outros países e que também não existiu para outras sociedades até o século XII (CORRÊA, 2017, p. 40). Nesse sentido, verificou-se que a aparição da infância como fase da vida que necessita de cuidados e proteção ocorreu em torno dos séculos XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claros e evidentes no continente europeu entre os séculos XVI e XVII (CORDEIRO; COELHO, 2007, p. 884). Destaca-se, contudo, que no Brasil colonial e imperial, o papel da criança foi definido de acordo com sua classe social, havendo também a distinção entre a condição de meninos e meninas na sociedade.

Por consequência, crianças e adolescentes nos referidos períodos enfrentaram mazelas como: abandono, duras e longas jornadas de trabalho, violência e exploração sexual, sobretudo de meninas. Destaca-se que no período colonial, a infância aparece em diferentes registros de viajantes que vinham ao Brasil para desbravar a cultura indígena nas comunidades tupinambás; escritos que marcaram a história brasileira ao desvelar a realidade e particularidades das tribos coloniais em sua alteridade e formação sócio-histórica (RAMINELLI, 2017). Ainda para o autor, nesses relatos estão presentes observações que vão desde o nascimento de um tupinambá até a importante presença das mulheres nos rituais de canibalismo, e práticas que se constituíram no seio das comunidades indígenas, mostrando a diferença entre o papel do homem e da mulher nas relações de poder, práticas poligâmicas, incestuosas e de prostituição infantil, onde se desvelou a diferença de valores socioculturais entre índios e europeus.

Outras problemáticas da infância, como o abandono de crianças, desvelam-se também em registros do Império sobre as “rodas dos expostos”, pois muitas mães abandonavam seus rebentos por questões variadas, associadas, muitas vezes, à falta de condições econômicas para lhes proporcionar qualidade de vida, para ocultar uma gravidez considerada fruto de amores ilícitos, por carregar estigmas sociais em decorrência de pressões por sua condição feminina, entre outras (MOTTA, 2005). Assim, a partir da Primeira República no Brasil, o lema das autoridades e da sociedade era salvar a criança pobre, pois era vista como o futuro da nação. Neste período o país vivenciou o processo de inserção de menores desfavorecidos e desocupados nas relações de trabalho e no convívio social que se transformava segundo “os novos padrões de convívio impostos pela modernidade, que eram estabelecidos e permeados pela industrialização, urbanização e crescente pauperização das camadas populares” (SANTOS, 1999, p. 211).

Nesse, Belém do Pará passou por mudanças com o projeto de Antônio Lemos⁴ que tornou a cidade um lugar seguro e civilizado, com a propagação de costumes e hábitos ordeiros para uma classe social em ascensão, utilizando para isso formas de combate à delinquência de menores. Houve a necessidade de pensar a educação como proposta para sanar este problema. Logo, Corrêa (2017, p. 16) esclarece que “essa proposta se fomentou em um modelo de educação voltado para o trabalho, cuja importância desvelava a compreensão da aliança firmada entre Justiça e Assistência no que diz respeito à Educação do menor desvalido”, inserida na lógica do modelo filantrópico, visando o saneamento moral da sociedade a incidir sobre os pobres considerados delinquentes, desocupados, vadios (CORRÊA, 2017, p. 16). Entende-se que a Primeira República foi um período de grandes avanços no âmbito educacional no que diz respeito à criação de políticas públicas e instituições educativas de recolhimento de menores delinquentes no Brasil.

⁴ **Antônio José Lemos** (1843-1913). Foi considerado o maior administrador municipal dos últimos tempos. Um homem com as raízes no estado do Maranhão, mas que chegou à Santa Maria de Belém do Grão-Pará, como soldado da Marinha do Brasil. Começou a vida política no Partido Republicano, no qual também exerceu o cargo de secretário. Antônio Lemos é detentor do título de mais poderoso e recorrente mito político da Amazônia. A urbanização da cidade de Belém, projetada por ele no final do século XIX e início do XX, é recordada pela população como um período próspero. Foi responsável por programar uma série de modificações que delimitaram o espaço urbano e os direitos e deveres dos cidadãos. O lema de Lemos era o mesmo do atual disposto na bandeira da República Federativa do Brasil: Ordem e progresso. Como governante, seguiu os pressupostos da República, pautando a administração na ordem e no progresso, ordenando a cidade para que ela pudesse se tornar progressista, com regras e leis. Idealizou e pôs em prática o projeto de uma Belém com tons e ares europeus. Entre os projetos, abertura de avenidas, construção de praças e arborização, incineração de lixo e limpeza urbana permitiram colocar em prática uma civilidade que se expressava no Código de Policiamento de Belém ou Código de Posturas do Município. Ele foi um visionário, pessoa muito inteligente e habilmente política. Instituiu o Liceu, o que hoje corresponde ao ensino médio ou profissionalizante. Não pertencia a nenhuma família tradicional e não tinha feito curso superior no Brasil, muito menos no exterior. Entretanto, impôs-se como o político que representou a classe dominante do látex, cercado de intelectuais que o ajudaram na operacionalização do projeto de modernização da cidade, para que não refletisse o atraso e a incivilidade. FACULDADE DE HISTÓRIA - Universidade Federal do Pará/UFPA (MONTENEGRO, 2010).

Pobreza e abandono por falta de cuidados da família com as crianças foram categorias que se destacaram na Primeira República, nos discursos das autoridades, como problemáticas que contribuíram sobremaneira para a inserção de menores no mundo do crime. Nesse sentido, “o abandono tem historicamente um cenário patriarcal em que o poder do pai, do homem, seja pela força ou pressão direta, seja pela tradição, pela lei, pelos ritos define qual papel a mulher deveria ou não desempenhar” (MOTTA, 2005, p. 50). A autora ressalta que a maneira como se conceitua o abandono varia no tempo e no espaço, pois maternidade e abandono são conceitos que se modificam de acordo com o modelo vigente, ligados a mecanismos ideológicos e culturais dominantes em cada época. Desse modo, “surgem diferentes modelos de ser mãe, baseados em diferenciação de papéis sempre enaltecidos e defendidos de acordo com os interesses do sistema econômico vigente” (MOTTA, 2005, p. 50).

Assim sendo, levanta-se a seguinte questão: Que discursos estão presentes no processo judicial do menor Manoel dos Santos que desvelam a criminalidade e a educação em Belém do Pará no ano de 1905? Sabe-se que a partir dos estudos sobre a infância pobre no Brasil é possível identificar que existem diferentes histórias de crianças e adolescentes que sofreram as agruras da colonização com a chegada das primeiras embarcações portuguesas à Terra de Santa Cruz, um momento marcado pelas péssimas condições de higiene e transporte nas embarcações, pois muitos se aventuravam a bordo na condição de “pajens” e “grumetes”, ou de “órfãs do Rei”, no caso das meninas, que eram enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, porém, quando não eram bem vigiadas, acabavam sendo violadas por marujos rudes e violentos (RAMOS, 2015).

Logo, este artigo tem como objetivo analisar a infância em processos judiciais, discutindo a criminalidade e a educação a partir dos enunciados discursivos no caso do menor Manoel dos Santos, de 16 anos de idade, acusado de desordem/vagabundagem em Belém do Pará, no ano de 1905. Para tanto, utilizou-se o recorte da dissertação intitulada *A Infância em Processos Judiciais em Belém do Pará: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930)*. Neste recorte, apresenta-se o caso do menor Manoel dos Santos, autuado pelo crime de desordem/vagabundagem no Largo ou Praça da Independência, de acordo com a aplicação do Código Penal de 1890. Assim, a partir da investigação sobre essa temática, buscou-se também: (1) identificar os enunciados dos sujeitos envolvidos no caso; (2) apontar a formação ideológica contida nos discursos dos sujeitos e; (3) analisar os discursos narrativos como uma fonte documental possível de se esboçar uma compreensão conjuntural em que se desenvolveu o crime.

2 O processo judicial do menor Manoel dos Santos: do discurso à realidade da infância paraense no ano de 1905

O processo judicial do menor Manoel dos Santos é oriundo do acervo do Centro de Memória da Amazônia (CMA)⁵ e uma das fontes primárias de investigação deste estudo, por ser registro da época em questão e também por não ter sido ainda tomado como objeto de análise, no que diz respeito à criminalidade infantil na capital paraense no período republicano. No mais, o Centro de Memória da Amazônia (CMA) é guardião do acervo histórico de processos judiciais do Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJE/PA), por onde se começou a galgar os primeiros passos para a construção deste trabalho, bem como a pensar nesta fonte como caminho metodológico para análise dos dados. Assim sendo, Pinsky e Luca (2013, p. 121-122) destacam:

Para trabalhar com qualquer documentação, é preciso saber ao certo do que ela trata, qual é a sua lógica de constituição, bem como as regras que lhe são próprias. No caso dos processos criminais, é fundamental ter em conta o que é considerado crime em diferentes sociedades e como se dá, em diferentes contextos e temporalidades, o andamento de uma investigação criminal, no âmbito do poder judiciário.

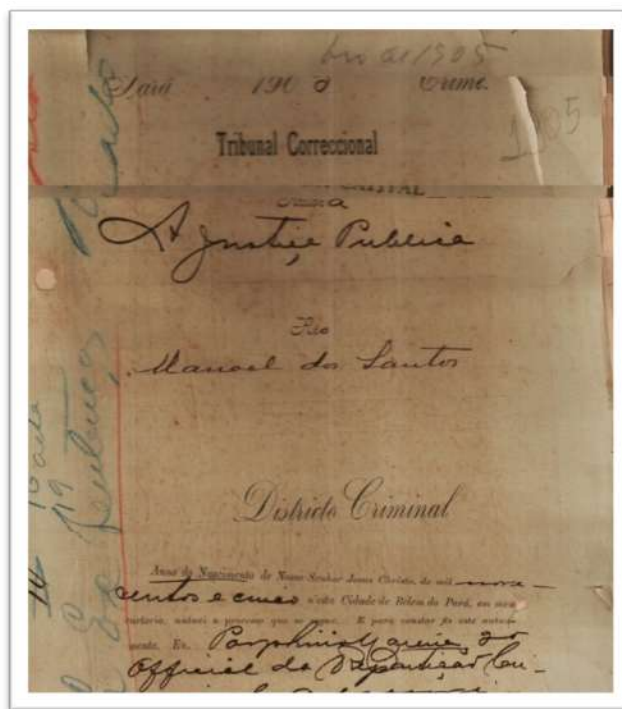
Esse foi um momento da pesquisa que exigiu um tempo maior de visitas e dedicação ao acervo do arquivo do CMA. No decorrer da pesquisa, verificou-se um número menor de casos de crianças e adolescentes envolvidos em práticas ilícitas e condenações. Por conseguinte, outras dificuldades de consulta e manipulação dos documentos foram surgindo, como a própria linguagem técnica jurídica nos escritos dos processos, documentos em péssimo estado de conservação e manuseio, dificuldade de leitura e reconhecimento das palavras, que só poderiam ser sanadas com o curso de paleografia recomendado pela instituição, apesar dos equipamentos de uso e proteção e constante higienização do acervo (CORRÊA, 2017).

Desse modo, chegou-se ao processo judicial do menor Manoel dos Santos, que retrata a realidade de muitas crianças, meninos e meninas, na cidade de Belém do Pará no ano de 1905. Manoel dos Santos nasceu em Alagoas, no ano de 1889, não tinha parentes nem residência fixa em Belém; era analfabeto e oriundo de família pobre, que acabou encontrando nas ruas a prática do crime. O caso de Manoel dos Santos se deu no Largo ou Praça da Independência, no centro de Belém, no ano de 1905, “o qual foi autuado pelo crime de desordem/vagabundagem, juntamente com seus

⁵ O Centro de Memória da Amazônia foi criado no ano de 2007, por meio de um convênio entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Tribunal de Justiça do Estado do Pará. O espaço abriga a vasta documentação de natureza civil e criminal que integrava o arquivo inativo do TJE. São documentos do final do século XVIII até 1970, os quais versam assuntos variados da sociedade paraense, como questões religiosas e familiares, transações comerciais, conflitos fundiários, além de migração e imigração na Amazônia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2009).

cúmplices, outros menores: José Mendes e Maria Zumira, citados nos autos do processo, porém não encontrados” (CORRÊA, 2017, p. 154).

Imagem 1 – Processo judicial de Manoel dos Santos (1905)



Fonte: Corrêa (2017).

Na análise do presente processo judicial aparece o Discurso dialógico bakhtiniano como constitutivo da linguagem e das diferentes vozes que se opõem nos autos do processo, ou seja, o discurso polifônico e ideológico nas vozes das testemunhas, do curador e do juiz de menores. Assim sendo, Barros (1996, p. 35) caracteriza que o discurso com base nos princípios de Bakhtin

É determinado por coerções sociais, está assentado sobre uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, correspondem a formações ideológicas; e a partir do reconhecimento de que a língua produz discursos em que falam vozes diversas e também discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam o mesmo sistema linguístico, deve-se concluir que na língua se imprimem, com o tempo, os traços desses discursos; a última consideração, decorrente das anteriores, é a de que, a partir do uso discursivo e dos traços impressos na língua, instalam-se nela choques e contradições em que se atraem e se rejeitam elementos tidos como inconciliáveis.

Não obstante, nos finais do século XIX as famílias pobres da capital do Pará não tinham condições de oferecer aos filhos uma boa escolaridade, muitas vezes, as mães recorriam aos institutos disciplinares, como, por exemplo, o Arsenal da Marinha, Instituto Educandos Artífices, Colégio

Nossa Senhora do Amparo e Instituto Santa Catarina de Sena (destinado ao ensino de meninas), Instituto Orfanológico do Outeiro, entre outros, que preparavam os menores para um ofício, garantindo-lhes o sustento, muitas vezes, em troca de pequenos soldos, no caso dos institutos militares (CORRÊA, 2017). “Era recorrente o envio de crianças que vagavam pelas ruas e praças da cidade e povoados, que já haviam adquirido diferentes vícios, serem encaminhados pelas famílias pobres ou Juiz de Órfãos às referidas instituições disciplinares” (CORRÊA, 2017, p. 153-154).

Nesse período a realidade da sociedade paraense, segundo os discursos jurídico-assistencialistas, era de controlar e disciplinar menores ligados aos vícios da criminalidade que, por sua vez, eram encaminhados aos Institutos de Correção e Disciplinamento de Menores, com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho. Assim, a educação por meio do trabalho atuou como forma de prevenção, evitando a ociosidade dos menores, visto que muitos criminologistas acreditavam criar hábitos inadequados, o que favorecia o envolvimento com o crime. Assim, muitos menores desamparados encontraram nessas instituições, além do abrigo, um ofício que os tornaram cidadãos úteis a si e à Pátria (CORRÊA, 2017, p. 154).

Entretanto, muitas instituições educativas de acolhimento de crianças e jovens pobres e desvalidos já existiam. Nesse sentido, o papel dessas instituições era de promover-lhes educação profissional e primeiras letras, como foi o caso da Casa de Educandos Artífices no Pará, criada por José Antônio de Miranda, através da Lei nº 79, de 21 de outubro de 1840 (CASTRO, 2015). Era um estabelecimento de ensino inicialmente criado para receber meninos e meninas pobres e desvalidos, não necessariamente envolvidos com a criminalidade, porém mais tarde passou a se tornar uma opção de encaminhamento de menores sentenciados judicialmente que não obraram com discernimento.

Alguns institutos disciplinares, como na cidade de São Paulo, fundados nos séculos XIX, foram institutos privados de recolhimento de menores. Como exemplos: o Lyceo do Sagrado Coração de Jesus, o Abrigo de Santa Maria, o Instituto D. Ana Rosa e o Instituto D. Escholastica Rosa, da cidade de Santos; fundados normalmente por congregações religiosas ou por particulares ligadas à indústria e ao comércio, tendo no ensino profissional sua tônica e diretriz, acolhendo filhos de operários e comerciantes (CORRÊA, 2017, p. 83 apud SANTOS, 1999). Todavia, apesar de contar com algumas vagas nesses estabelecimentos, o Estado tinha dificuldades de enviar menores sentenciados para lá, pois havia a resistência de aceitá-los, por imposição das famílias dos jovens que ali permaneciam internados. Sobre isso Santos (1999, p. 229 apud MOTA, 1895) destaca:

Mas tais estabelecimentos em que o Estado só dispõe de um número limitado de lugares, não podem receber, ou pelo menos não o devem, menores já iniciados nas más práticas, e muito menos criminosos, porque os que pagam a sua pensão regularmente não hão de querer, com justa razão, ombrear com meninos de má

reputação ou corrompidos. No dia em que tais estabelecimentos abrirem suas portas a todos indistintamente terão subscrito a sua sentença de morte.

Nos institutos, o regime interno era rígido, o cotidiano exigia dos menores esforço e disciplina para aprender os ofícios ensinados, e bom desempenho, pois disso dependia sua permanência com algumas gratificações e sem maiores punições. Existiam duas formas de ingresso nesses estabelecimentos: encaminhados pelas famílias que pagavam para que seus filhos aprendessem um ofício e se mantivessem ocupados, fora das ruas; e a segunda opção era o encaminhamento por sentença judicial. “Os menores considerados criminosos eram enviados de acordo com o crime cometido e com as penalidades aplicadas, permanecendo pelo tempo determinado pelo juiz de direito” (CORREA, 2017, p. 84).

Sabe-se que a criminalidade infantil é uma mazela social presente na História da Infância paraense e que esteve diretamente relacionada, entre outros fatores, à pobreza, ao abandono da família e à explosão demográfica no processo de formação social e cultural do Brasil. O caso do menor Manoel dos Santos pertence à documentação do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, obtido no arquivo do Centro de Memória da Amazônia. A categoria discursiva da narrativa está inserida na abordagem do Discurso dialógico em Bakhtin, o que possibilitou em processo judicial: identificar os enunciados dos sujeitos envolvidos no caso; apontar a formação ideológica contida nos discursos dos sujeitos; e analisar os discursos narrativos como uma fonte documental possível de se esboçar uma compreensão conjuntural em que se desenvolveu o crime de acordo com o Código Penal de 1890.

No entanto, para a categoria de criminosos, duas seções dentro do Código Penal de 1890 foram criadas com o objetivo de corrigir os menores; na primeira seção estavam os que “obraram com discernimento” (conforme o exposto no art. 30 do Código Penal Republicano), por crimes de diversas tipologias; na segunda seção os que foram sentenciados sem comprovação no que está disposto no art. 30, isto é, mendigos, vadios, viciosos e abandonados, entre nove e quatorze anos, que não “obraram com discernimento”, “mediante ordem do chefe de polícia ou autoridade policial competente, após inquérito com testemunhas” (SANTOS, 1999, p. 225).

Muitos menores foram detidos por algum delito e/ou por simplesmente se encontrarem nas ruas sem comprovação de ofício, o que na maioria dos casos resultava em prisão e recolhimento como forma de regeneração e combate ao ócio por meio da pedagogia do trabalho. Segundo Santos (1999), o programa dos institutos compreendia o ensino da leitura, princípios de gramática, escrita, caligrafia e cálculo aritmético, frações e sistema métrico, rudimentos de ciências físicas, químicas e naturais (aplicadas à agricultura), moral prática e cívica, não compreendendo, portanto, o ensino religioso, mantendo assim o princípio do caráter laico do Estado republicano, de forma que os jovens eram

livres para professar sua fé e religiões de origem. No mais, no que diz respeito à educação, os institutos muito se distanciaram de seu projeto inicial, pois eram frequentes os casos de jovens que, após uma longa estadia, dos institutos saíam sem nada aprender, em estado de semianalfabetismo (SANTOS, 1999, p. 225).

Imagem 2 – O retrato dos sujeitos circulantes no movimento comercial da capital paraense



Fonte: SOUSA (2009).

Na imagem, o retrato da memória de Belém na virada do século XIX para o século XX ficou registrada por diferentes expressões. Pode-se vislumbrar o cotidiano das pessoas envolvidas em diversas atividades comerciais, entre elas, mulheres e crianças, demonstrando o dinamismo da capital paraense e retratando os tipos sociais que circulavam pela Doca do Reduto, que além das exóticas paisagens da cidade, também desvelava a importância do trabalho como solução para a problemática da criminalidade, que não cabia na realidade de uma cidade em processo de modernização.

Não obstante, Corrêa (2017) destaca que outras instituições como a Companhia de Aprendizes Marinheiros, criada historicamente para proteger a Marinha do Comércio num momento de desenfreada ambição, ânsia de domínio e consequente expansão geográfica, também foi um estabelecimento de ensino e recolhimento de crianças desvalidas, de regime militar, que dava instrução elementar e disciplinar aos menores delinquentes. Todavia, a Marinha foi se reorganizando segundo as transformações sociais e políticas do período e as necessidades de composição das guarnições nas embarcações brasileiras, sobretudo, para a Guerra do Paraguai, recorrendo então ao

recrutamento voluntário e à convocação de homens e crianças pobres, desvalidos e criminosos para aprender um ofício e servir à Pátria.

Por consequência, o discurso de juristas e filantropos do período determinou formas de encaminhamento de menores delinquentes às referidas instituições segundo o Código Penal de 1890, desvelando o desejo da elite e das autoridades em mantê-los fora das ruas, pois a ordem republicana instaurou novos hábitos e posturas para a sociedade, que manteve a cidade de Belém organizada segundo o modelo internacional de civilidade, apresentado em congressos e conferências nacionais e internacionais sobre Assistência à Infância Pobre e Projeto de Modernização para o país. Desse modo, surgiu a aliança entre justiça e assistência, que visou organizar a justiça pública e a assistência privada, proporcionando a esses menores um tratamento mais humanitário no processo de sentença e encaminhamento judicial, ou seja, formas menos punitivas nas sentenças emitidas por Juízes. A este respeito, Rizzini (apud CORRÊA, 2017, p. 117-118), descreve:

Os discursos jurídicos alertavam a sociedade brasileira sobre o cenário assolador, representado pela corrupção da infância e do aumento incontrolável da criminalidade infantil, prejudicando a todos. E esse fenômeno atingiu o Brasil, tentando seguir o exemplo dos países considerados civilizados, que viam com seriedade a questão jurídica para o trato com a infância. Nacionalmente, o descaso com a criança resultava em abandono moral, o que a condicionava quase sempre à delinquência. A solução então era organizar a justiça, sob novas bases, inspirando-se no amplo movimento humanitário herdado do século XIX, porém com moldes da moderna civilização do século XX.

No processo judicial do menor Manoel dos Santos, cita-se Porphírio Moreira, o escrivão do 1º Distrito Criminal da capital paraense, no dia 13 de junho de 1905, que registrou a denúncia do crime de desordem e vagabundagem pelo então subprefeito da cidade de Belém, o senhor José Dario Goudim, acompanhado pelas testemunhas citadas nos autos do processo. Em depoimento, denunciante e testemunhas acusaram o menor, que era réu recorrente, por se encontrar em praça pública brincando e fazendo bagunça com os demais companheiros. Em sua fala, o escrivão, Sr. Porphírio Moreira, narra o fato a partir do depoimento do denunciante, José Dario Goudim, que segundo perguntas da autoridade, depois de prestar afirmação da lei (CORRÊA, 2017, p. 163), respondeu que:

No dia nove do corrente mês acabou de cumprir a pena de 30 dias de prisão na Cadeia Pública de São José, que lhe fôra imposta pelo Tribunal Correccional por vagabundagem e naquele mesmo dia fôra a bordo do Vapor TABATINGA, contratado criado e nada arranhou, que, às onze horas da noite ainda do dia nove, estava o reo a brincar com um grupo de solteiros da Companhia Urbana na praça da Independência, quando por alli passou um cabo do regimento militar do Estado, o qual prendeu o respondente e um dos seus companheiros devido a algazarras que

faziam, conduzindo-os, por isso, à Chefatura de Polícia, que antes de ser condenado à pena de 30 dias na prisão que já se referia, exerceu o lugar de criado a bordo do navio, tendo sido preso por diversas vezes por crime de gatunagem, tendo como companheiros diversos indivíduos conhecidos da polícia, recordando-se dentre estes de José Mendes e Maria Zumira. E como nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deo-se por findo este auto que lido e achado conforme assegura a autoridade de Joaquim de Almeida, respondente do reo, por não saber ler nem escrever, e assignadas as testemunhas do referido caso (PARÁ, DARIO GOUDIM, 1905).

Percebe-se que no enunciado discursivo do denunciante, o Sr. José Dario Goudim, o menor já possuía antecedentes criminais, com diversas passagens pela polícia, e que, além do crime de desordem/vagabundagem, já havia sido preso por gatunagem. Contudo, no dia 13 de junho de 1905 foi novamente detido por estar nas ruas em altas horas da noite sem autorização oficial. O menor Manoel dos Santos também foi observado por outras pessoas, que juntamente com o denunciante registraram a queixa-crime. Essas pessoas, as testemunhas, deram o seu depoimento a favor do denunciante, acusando o menor como vagabundo e desordeiro (CORRÊA, 2017, p. 163).

A partir da queixa-crime do denunciante, percebe-se que instaura-se o inquérito policial a partir do qual o caso é apurado. Assim é feito o pré-julgamento, e quando a procedência da queixa é confirmada, o caso é mandado ao promotor público, e este formaliza a denúncia, instaurando o processo. O Código Penal de 1890 no artigo 407 define que somente seriam denunciados pelo Ministério Público os crimes de contravenções, salvo os de violência carnal ou rapto, que só procederiam mediante queixa das partes. No mais, “os papéis de delegados, promotores, juízes e advogados são bem específicos na interpretação do texto legal e da forma que melhor coubesse no caso em questão”.

Sabe-se que “os discursos de defesa e de acusação estão presentes em todos os processos criminais instaurados” (SERFATY, 2016, p. 150). Desse modo, as práticas e os discursos jurídicos são, com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado, pelas relações de força específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam “os conflitos de competência que nele têm lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções próprias jurídicas” (BOURDIER, 2003, p. 211).

Porquanto, a nova ordem socioeconômica e a nova filosofia financeira nascidas com a República impuseram não somente a reordenação da cidade de Belém através de uma política de saneamento e embelezamento, mas também a remodelação dos hábitos e costumes sociais. “Era preciso alinhar a cidade aos padrões da civilização europeia”. Assim sendo, comportamentos que perturbassem a ordem eram rechaçados, pois “a destruição da imagem da cidade desordenada, feia,

promíscua, imunda, insalubre e insegura fazia parte de uma nova estratégia social no sentido de mostrar ao mundo civilizado (entenda-se Europa) que a cidade de Belém era símbolo do progresso” (SARGES, 2010, p. 20).

No termo de defesa de Manoel dos Santos, dentro dos dispositivos legais e regulares do processo, o menor teve direito de defesa e alegação de seu representante legal, o curador Sr. Antônio Uchôa Ferreira (1905), que afirmou ser seu curatelado um menor de idade sem recursos e sem abrigo, e por se encontrar cansado de andar pelas ruas, muitas vezes, ali permanecia e adormecia. E embora sua defesa tenha sido concluída com êxito, e o Código Penal de 1890 determinasse que os menores que cometessem crimes “sem discernimento” deveriam ser encaminhados a internatos ou a instituições correcionais, a sentença expedida foi sua condenação ao Presídio São José pela coerência e veracidade das declarações presentes nos autos do processo contra o réu.

3 Considerações finais

A criminalidade de menores nos finais do século XIX e início do século XX em Belém do Pará, como já sobremaneira discutida nesta pesquisa, é infelizmente um problema nacional que se arrasta até os dias atuais, embora já se tenha avançado nas áreas jurídicas e educacionais. Ao se fazer uma análise do caso do menor Manoel dos Santos, foi possível constatar que crimes de desordem/vagabundagem eram recorrentes, estando diretamente relacionados às condições socioeconômicas dos menores. A realidade das crianças na capital do Pará no início do século XX esteve diretamente relacionada à pobreza, ao abandono e às precárias condições socioeducacionais que essas crianças enfrentaram no início do período republicano.

No caso de Manoel dos Santos, destacam-se alguns adjetivos atribuídos pelas testemunhas ao réu, a saber: “*desordeiro, arruaceiro e vagabundo*”, presentes nos seus depoimentos que constam nos autos do processo. Estes adjetivos, dirigidos ao menor, demonstram como os discursos proferidos pelas testemunhas estavam carregados de estigmas sociais sobre a condição social e econômica do acusado que (por sua condição) vivia fora das escolas, nas ruas, sem ocupação, nem domicílio. No tocante à sua realidade, a criança necessitava de uma educação de qualidade e políticas públicas de proteção à infância, mas não é o que se percebe nas entrelinhas do referido processo, quando o réu foi condenado e encaminhado à Cadeia Pública de São José.

Sabe-se que nesse período, portanto, as políticas públicas voltadas para a infância no Brasil, sobretudo, a infância pobre, eram incipientes, porém havia o desejo de alguns filantropos e pessoas de boa vontade em atendê-la a contento. O tratamento, geralmente, oferecido à criança era de descaso

e/ou abandono, o que a levava ao caminho da criminalidade ou da exploração de sua mão de obra. O resultado da análise deste caso, portanto, demonstra um viés da sistematização dos discursos, em que foi possível identificar os significados e os sentidos das vozes presentes nos autos do processo que o constituiu, baseado no Código Penal de 1890.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A força do Direito**: elementos para uma sociologia do campo jurídico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. CLBR, Brasília, 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/decreto/18511899/D847.htmimpressao.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

CASTRO, Cesar Augusto. A educação da infância desvalida paraense nos oitocentos: a casa de educandos artífices. *In*: ARAÚJO, Sônia Maria Silva; FRANÇA, Maria do Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo (org.). **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: Eduepa, 2015.

COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. **Revista Ibero-Americana de Educação**. n. 44, v. 3, p. 1-7, out., 2007.

CORRÊA, Liliane da Silva França. **A infância em processos judiciais em Belém do Pará**: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930). 187 f. (Dissertação) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MONTENEGRO, Will (2010). **Antônio Lemos deu um passo ao futuro**. Faculdade de História (Universidade Federal do Pará - UFPA). Disponível em: http://www.ufpa.br/historia/index.php?option=com_content&view=article&id=30:antonio-lemos-deu-um-passo-ao-futuro-. Acesso em: 25 jun. 2016.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. **Mães abandonadas**: a entrega de um filho em adoção. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARÁ. **Processo Judicial do Menor Manoel dos Santos**. Código sem Registro. Arquivo do Centro de Memória da Amazônia (CMA). Belém do Pará, 1905.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. 1ª ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá, 2017. *In*: PRIORE, Mary Del (org.); Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10ª ed., 5ª reimpr.. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. Criança e criminalidade no início do século. *In*: DEL PRIORE. Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. 3ª ed. Belém: Editora: Paka-Tatu, 2010.

SERFATY, Patrícia Gomes. **Relações de gênero, direito e educação: o caso do processo judicial de defloramento de Joanna Bentes da Silva, em Belém/Pará (1890-1905)**. (Dissertação) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOUSA, Rosana de Fátima Padilha. **Reduto de São José: história e memória de um bairro operário (1920-1940)**. (Dissertação) - Mestrado em História Social, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9557>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9557>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

A CONFLITUOSA RELAÇÃO DE ALFREDO COM A EDUCAÇÃO E O LUGAR: REPRESENTAÇÃO NA OBRA *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA*

THE CONFLICTIVE RELATIONSHIP OF ALFREDO WITH EDUCATION AND PLACE: REPRESENTATION IN THE KEY WORK IN THE FIELDS OF CACHOEIRA

Maria do Socorro Pereira LIMA¹
Universidade Federal do Pará

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma discussão sobre a conflituosa relação do personagem infantil Alfredo com a educação e a Vila de Cachoeira, representadas na obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir. A pesquisa é histórica e tem como principal fonte a literatura da Amazônia. A discussão teórica conta com os estudos de Roger Chartier e Walter Benjamin. Concluímos que pelo viés da percepção literária e poder criador, o olhar crítico do personagem Alfredo em relação à educação e ao lugar demarca uma total falta de identidade com a realidade de Vila de Cachoeira, por não vê neste lugar uma perspectiva de futuro, ocasionada pelo abandono do poder público, pelos métodos ultrapassados de ensino. Considerando estes pontos, o personagem começa a planejar sua fuga na certeza de constituir uma nova identidade num outro lugar.

Palavras-chave: Representação de Educação. Conflitos Identitários. Experiências Literárias. Literatura da Amazônia.

Abstract: This article aims to discuss the conflict between the child character Alfredo and education and Vila de Cachoeira, represented at *Chove nos Campos de Cachoeira*, by Dalcídio Jurandir. The research is historical and its main source is Amazonian literature. The theoretical discussion relies on the studies of Roger Chartier and Walter Benjamin. We conclude that, due to the bias of literary perception and creative power, the critical look of the character Alfredo in relation to education and the place marks a total lack of identity with the reality of Vila de Cachoeira, as he does not see in the space a perspective of the future, justified by abandonment of public power, due to outdated teaching methods and his own social condition, facts that lead him to plan his escape in the certainty of constitute new identity elsewhere.

Keywords: Education Representation. Identity conflicts. School Experiences. Amazon Literature.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Pará. E-mail: soclimma@yahoo.com.br.

1 Introdução

Ainda que possa ser desmembrado para futuras análises sobre o comportamento dispensado ao personagem Alfredo, um menino que despeja ódio e desprezo pelo lugar onde habita e pela escola representada na obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, escrita por Dalcídio Jurandir, neste artigo, não subsidiaremos sobre a criança na ótica da psicanálise.

Profundamente engajado no contexto social e político de sua época, Dalcídio Jurandir ambienta grande parte de sua produção literária na Amazônia paraense. *Chove nos Campos de Cachoeira*, o seu primeiro romance, representa o cenário político, social e educacional da década de 30 do século XX, final da Primeira República, com efeitos da crise econômica no Estado do Pará. Nesse cenário, destacamos o menino Alfredo, a representação de educação, o lugar chamado Vila de Cachoeira, na ficção, e o sentimento de desprezo de Alfredo por tudo isso.

Chove nos Campos de Cachoeira demorou por volta de uma década para ser finalizada. Dalcídio Jurandir situou a narrativa na década de 30 e só conseguiu lançá-la na década de 40, em 1941, por meio do Concurso Vecchi de literatura, do qual ele saiu vencedor.

Das mais de trezentas páginas que compõem a narrativa, o cenário social que abriga os personagens, pode-se dizer, segundo Marly Furtado, é “derruído”, diga-se, abandonado, esquecido, destruído pela pobreza material e adoecimento populacional. Estamos na Primeira República, na Vila de Cachoeira, Ilha do Marajó, Amazônia paraense.

Dentre os fios condutores da obra, o menino Alfredo é um deles. Destaca-se por ser inteligente, perspicaz, crítico ao extremo e demais adjetivos não compatíveis para caracterizar uma criança da época.

Dentre os fios condutores da obra, o menino Alfredo é um deles. Destaca-se por ser inteligente, perspicaz, crítico ao extremo e demais adjetivos não compatíveis para caracterizar uma criança da época.

A pesquisa que desenvolvemos em torno deste personagem é histórica, mediada por um constructo teórico e metodológico oriundo de uma corrente teórica denominada Nova História, surgida na segunda metade do século XX, ampliando a concepção de fonte histórica, permitindo, neste caso, fazer uso da literatura como espaço privilegiado para o estudo pretendido. Nesta perspectiva, todos os tipos de textos, sejam relatos, documentos oficiais ou literários, podem ser utilizados como suporte de análise histórica enquanto representações de uma dada realidade.

E por assim entender coerente essa possibilidade de reinvenção da fonte literária, o objeto de análise tem um *corpus* literário constituído pela obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, recolhida do manancial que compõe o acervo de produção da literatura da Amazônia.

Quanto ser a literatura a principal fonte histórica do estudo de onde se originou este artigo, a representação, portanto, aparece como um “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de reconstituí-lo em memória e de figurá-lo como ele é” (CHARTIER, 1988, p. 20).

Para efeitos de escrita, iniciamos o corpo do artigo apresentando o contexto social da obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, para fins de compreender o posicionamento do personagem Alfredo em relação ao lugar a partir dos sentimentos de Alfredo, seu desejo constante de fuga; em seguida damos ênfase à crítica sobre a educação representada pela Escola do Seu Proença.

2 Vila de Cachoeira: o lugar social ficcional

Com total apropriação do contexto social, político, cultural e educacional da Vila de Cachoeira do Arari, Dalcídio Jurandir recria esse lugar pelo viés da sua percepção literária e poder criador. Descreve o modo de vida dos grupos e subgrupos de indivíduos que viviam em rios – as populações ribeirinhas, de campos secos, alagados ou alagáveis.

Neste lugar, os personagens estão situados nas primeiras décadas do século XX, pós-*boom* da economia da borracha. O período é de relativa decadência que transformou os modos de vida dos emblemáticos, sofridos e marginalizados personagens, com características bem diferentes do modelo de homem moderno idealizado pela nação brasileira com o advento da República.

Atípico, ao invés de explorar a exuberância e a riqueza da fauna e da flora regional – o que foi muito comum entre os escritores paraenses da década de 1930 – Dalcídio Jurandir preferiu dar um tom mais social à sua produção, focando a miséria e a falta de perspectiva que violam a existência dos habitantes da região.

O lugar decadente caracterizado pela pobreza, pela falta de saneamento básico, pelas péssimas condições de moradia e de escola, além do constante discurso da morte e sua materialização, são fatos que provam a situação em que vivem os moradores da Vila de Cachoeira, um lugar ficcional, onde adultos e crianças transitam sem distinção, em especial, deste universo, destacamos as crianças pobres, magras, amareladas, febris, alegres e tristes, conformadas, apegadas aos rios, enfim, a imagem física das crianças - e também psicológica - é coerente ao lugar.

Tudo na obra conspira para a pobreza material. Morre-se pela falta de assistência à saúde, rouba-se para comprar comida, prostitui-se para não morrer de fome, deixa-se humilhar por um saco de farinha, enfim. Não há como deixar de perceber acerca dos distanciamentos entre a cidade de Belém e Cachoeira, no Marajó, e dos contrastes entre

[...] ricos/coronéis e pobres/oprimidos, comerciantes de Belém e taberneiros do Marajó, entre donos da terra e “camponeses”/pequenos produtores familiares, ribeirinhos ou não, com ou sem terra, entre brancos, pretos e mestiços, entre casados, solteiros, velhos, moços e crianças, entre canoeiros, pescadores, costureiras e prostitutas, entre funcionários públicos, comerciantes, profissionais liberais, trabalhadores rurais (vaqueiros) e ociosos (tios - bimbás), etc. (COELHO, 2007, p.57-86).

Sobre este ambiente onde as pessoas são invisíveis aos olhos dos governantes, a pesquisadora Marli Furtado (2002), estudiosa da obra de Dalcídio Jurandir, analisa o lugar com base nessas características que se contradizem diante da exuberante natureza amazônica.

Uma Amazônia derruída, sem perspectivas, atônita após a derrocada de um ciclo econômico que ergueu palácios, teatros, palacetes; que deu ares europeus às altas temperaturas locais. Enfim, uma Amazônia nada misteriosa, uma região específica, obviamente com suas singularidades, mas na qual se cumpriu um ciclo cuja queda revelou-nos a fragilidade de nosso sistema de produção da borracha (FURTADO, 2002, p. 12).

A citação faz referência à riqueza produzida por meio da comercialização do látex que favoreceu a implementação de um projeto político de modernização das duas principais capitais da Amazônia brasileira, Belém e Manaus, enquanto os interiores (municípios, vilas, lugarejos, etc.) não lograram de assistência por parte do poder público que queria modernizar a nação.

Todo esse cabedal de riqueza reflete o ciclo econômico na Região Norte do Brasil, com destaque para os finais do século XIX e início do século XX, quando começou a mostrar sua incoerência, logo no segundo decênio do século. Nesse período ainda estavam muito presentes nesses espaços interioranos, como em Vila de Cachoeira, algumas práticas tradicionais como o coronelismo, o sistema de aviamento, o trabalho escravo, a falta de saneamento básico, o sistema precário de saúde pública e de educação, todos associados à fome e à mortalidade infantil, dentre outros problemas de ordem social.

Estas são as marcas registradas na vida dos moradores de Vila de Cachoeira, o lugar social e ficcional da obra *Chove nos Campos de Cachoeira*. Do começo ao fim dos capítulos, esse declínio é acentuado. Real e ficcional se confundem na obra. A perda do monopólio do látex foi sentida pelo

Estado assim como pelos habitantes da ficcional Vila de Cachoeiro. Esse declínio ocasionou total prejuízo à região amazônica, com destaque para as ilhas que se aglomeram no entorno da cidade de Belém, entre as quais a Ilha do Marajó, onde a Vila de Cachoeira está localizada. Por entre os habitantes emblemáticos que na Vila habitam, localizamos o não menos emblemático Alfredo, protagonista infantil da obra.

As mazelas desse lugar estão sobremaneira representadas não só pela descrição do espaço, mas, sobretudo, pelo comportamento dos personagens e papéis que assumem nos capítulos da obra. Num dos capítulos notamos, de imediato, crianças pobres e desvalidas sendo humilhadas. Poder e humilhação se misturam no tempo da narrativa. Podemos ilustrar essa situação com uma passagem:

- Mas ó, verme, onde estavas?

[...]

- Hein? Põe aí a cerveja. Não estás vendo a mesa? Não tem mais olhos, seu vagabundinho? Sempre na safadeza, peraltíssimo! [...] Não se retire, não se retire antes que eu lhe diga tudo o que eu tenho de dizer. Já não lhe disse isto? Sempre quando falo tem de ouvir. Como é que só porque mandei pôr a cerveja na mesa já vai se escapulindo? Onde estava? Que fazia, que demorou tanto? [...] É a sua vagabundagem, é a sua vadiação. Patife... (JURANDIR, 1941, p. 211).

A citação evidencia uma autoridade na Vila de Cachoeira e um menino desvalido que esmola pelas ruas desse lugar. Era comum na época criança pedir esmolas nas portas das casas, pedir comida, tentar sobreviver driblando a fome e ganhar algum, fazendo favores. Como revela a citação, uma criança que não faz “direito” o “serviço” ordenado, corre o risco da humilhação pelo trabalho mal feito.

Não obstante, a citação mostra a relação entre uma autoridade pública, no caso um juiz, e um menino que vive de recados. Na cena notamos que a criança não é poupada de humilhação, não importa se é criança ou adulto, a autoridade prevalece para quem tem o poder.

Estamos no século XX, num momento em que o Brasil, em particular o Pará, defende uma nação moderna; e é na modernidade que a criança se destaca como sujeito de direitos que deveriam ser cumpridos. O tempo era de iniciativas que visassem melhorar a vida das crianças, porém, a ficção é reveladora de uma realidade em que os direitos à infância não eram assegurados.

Ao tomarmos os estudos de Ariès (1981), podemos constatar que esse comportamento do adulto em relação à criança, mostrado na citação, denota do século XVIII: quando a diferença começa “[...] pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores”, ou seja, começa pela humilhação; essa “[...] preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século XVIII” (ARIÈS, 1981, p. 181).

Do mesmo modo e na mesma época, ainda, segundo Ariès, surge também a preocupação com o corpo da criança que goza de boa saúde, ou seja, começa a existir a preocupação com a higiene e a saúde física da criança. Tudo o que se referia às crianças e à família se tornaram um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas, também, sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 164).

No entanto, fatos e comportamentos como os descritos na referida citação da obra *Chove nos Campos de Cachoeira* nos mostram que a criança é tida como um ser inferior, que não era poupada de humilhações, que precisava se submeter a práticas de trabalho humilhantes para sobreviver, para não morrer de fome, mas, na verdade, morreria de outros males, como impudismo, varíola, sarampo, desnutrição. Enfim, neste ambiente de Vila de Cachoeira, onde ficção e realidade se confundem, os direitos das crianças não eram garantidos, e pasmem, em plena modernidade do início do século XX, quando os governantes só propagavam investimentos à saúde e à educação na infância.

Relações como essas transformam o senso de realidade de uma maneira caótica, onde os sentimentos se afloram e, na maioria das vezes, com mais inclinação de se praticar mais o mal do que o bem, seja diretamente no tempo presente ou no passado, quando os personagens são deslocados pela memória, característica marcante na obra de Dalcídio Jurandir, que não atende a uma narrativa linear.

O contexto político do século XX, onde a obra aqui analisada está situada, nos leva a refletir sobre o que defende os sociólogos da infância e até mesmo a sociologia da própria geografia. Para estes campos, as infâncias (ou os 5 estágios da infância), em qualquer lugar, são vividas de acordo com os mais diversos contextos e interpretações feitas pelos sujeitos. Isto se aplica aos estudos que tratam da relação entre crianças e cidades, ainda que se considere a situação limitada da autonomia da criança diante de diferentes fatores ligados à família, às cidades, seus contextos e sociedades.

Entretanto, essa passiva relação que nos remete à visão dos sociólogos da infância e da sociologia da geografia não se aplica ao menino Alfredo, na obra *Chove nos Campos de Cachoeira*. Em relação à sua cidade natal, Vila de Cachoeira, Alfredo só tem um sentimento: fugir do lugar.

No século XIX, também surge um espaço deveras importante na vida da criança: a escola. Segundo Ariès, nesse século, o lugar da criança passa a ser a escola. Nesse período a escola era considerada espaço próprio para conter e preparar a infância, afastando a criança de um mundo exterior, para o confinamento com finalidade educacional.

Em Vila de Cachoeira existe a Escola do Seu Proença, instituição que deveria praticar esse acolhimento, na época, tão propagado à infância, do que nos fala Ariès. No entanto, na escola onde Alfredo estuda a educação nela ofertada está associada ao espaço “derruído” de Vila de Cachoeira.

3 Alfredo na relação com o lugar e a escola

Em seu livro *A Escrita da História*, Michel de Certeau (2002) inicia a obra perguntando: “como se produz a história?”. Para este autor, a tarefa historiográfica é realizada por um sujeito – o historiador – e está carregada de diversas particularidades (ou dificuldades) que estão presentes no discurso historiográfico que se faz do outro.

Certeau exemplifica essa ideia colocando em pauta a metáfora do morto. A imagem do morto remete à ideia da impossibilidade deste passado se pronunciar diante da narração de sua própria história, sendo ele apresentado pelo historiador à sua maneira, embora mediada pelos métodos próprios. O *Outro* é o passado morto e, portanto, ausente, que não comunga das categorias presentes.

Mencionamos um pouco das ideias de Certeau para justificar nosso interesse em assumir um *lugar*, o de historiador, talvez um historiador forasteiro, pois não temos a formação inicial, mas fomos agindo como um “caminhante” e nos tornamos simpatizantes ao criar uma operação historiográfica sobre o ausente, o *Outro*, neste texto, o passado na figura do menino Alfredo.

Alfredo tem doze anos incompletos, é perspicaz, inteligente ao extremo, de certa forma, ingênuo quando entende que pode realizar sonhos, atitude muito comum na infância de qualquer criança, mas, digamos que Alfredo não é qualquer criança, e nem tudo o que pensa e arquiteta seja tão comum. Alfredo também se revela uma criança triste, tensa, angustiada, de olhar atento e aguçado para uma realidade que poderia ser atentamente observada pelos adultos.

Decerto é pouco provável pensar que entre o final do século XIX e início do século XX (onde está localizado o personagem Alfredo, na obra *Chove nos Campos de Cachoeira*), uma criança não seria um sujeito inocente e inofensivo. Dalcídio Jurandir poderia recorrer a estes adjetivos para caracterizar Alfredo, mas não o faz. Descortina-o da inocência e mostra ao leitor que todos os sentimentos de Alfredo são arquitetados e planejados.

Não temos certeza das bases epistemológicas que Dalcídio Jurandir se apropriou para caracterizar Alfredo em sua obra. Talvez Freud, quando este preconizou sobre a criança triste e solitária, que sente raiva e desejos destrutivos, que vive em conflitos e contradições. No entanto, Dalcídio sempre foi um sujeito engajado com realidades que ele representa nas suas obras. Há quem afirme que Alfredo é o próprio Dalcídio Jurandir na infância, dado à apropriação que o personagem

tem do lugar, que quando ocupado é imediatamente ativado e transformado, passando à condição de lugar praticado, nos ensina Certeau.

Portanto, a inventividade poética que desloca o criador de Alfredo para uma representação de dada realidade, onde ele esteve engajado como morador, o faz caminhar na contramão da história convencional que alimenta a ideia de inocência à criança. Dalcídio pega fragmentos diversos como lembranças da Ilha do Marajó e une pontos justapostos como numa colagem, com o intuito de produzir sentido ao lugar onde ele viveu a infância, para que possamos compreender as atitudes de Alfredo em relação ao lugar onde vive, mas que não se identifica, a ponto de planejar sua fuga do espaço porque não aceita a sua identidade cultural.

Para entendermos sobre a negação que Alfredo faz do seu espaço de origem, consideramos o que imprime Benjamin (1984) sobre o conceito de criança se contrapor ao conceito universal de infância defendido pelos preceitos da sociedade medieval. Para Benjamin, a criança não representa o adulto em miniatura e sim, como qualquer sujeito de pouca idade, constrói seu próprio universo; ela é capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando.

No entanto, “entender o outro [...] exige mais, quando o outro é uma criança”, pois, para o adulto, a lógica da criança é um caos de ideias (ITURRA, 1997, p. 7). Assim, entender o posicionamento crítico de Alfredo em relação ao seu lugar de origem exige de nós certa racionalidade, pois, trata-se de uma criança sensível aos fatos sociais marcantes no cotidiano de Vila Cachoeira. Todavia, Alfredo é um menino inteligente, logo, é compreensível que elabore um discurso crítico sobre o lugar e tudo o que afeta negativamente a vida das pessoas que nele habitam.

Porém, como Alfredo é uma criança, a relação dele com a cultura do lugar é “inseparável da luta, da guerra”, e a maneira como a vida é posta em prática pelos sujeitos (CERTEAU, 1985, p. 8), considerando o modo particular pelo qual os sujeitos se apropriam de representações do mundo usando a tática da reinvenção, como a capacidade de resistirem às situações postas e de crerem nas possíveis mudanças.

Apropriando-nos desta postulação de Certeau, observamos que Alfredo, mesmo inteligente e crítico, não enfrenta os problemas, não luta, não reinventa o cotidiano como as outras crianças que, como sujeitos sociais, significam o mundo dialogando com os elementos da cultura, a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil, como brincar, tomar banho de rio, correr e subir em árvores, ainda que precisassem pedir esmolas nas casas e mercearias.

No entanto, vale lembrar que a obra tem um narrador onisciente, que sente a dor dos personagens, conhece todos os seus sentimentos, o que convence o leitor das razões que fazem de

Alfredo uma criança que não se apropria de sua condição para recriar a sua realidade de origem. As crianças recriam o mundo por meio da liberdade e do devaneio, concebidas por Bachelard quando defende o olhar da criança em relação ao mundo. Para esse autor, a criança “[...] enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (BACHELARD, 1996, p. 97).

Decidido, Alfredo, ao invés de enfrentar a realidade e lutar por transformações no seu espaço, acaba se isolando do mundo que ele condena, passando a viver obcecado por sua partida. Perante seus familiares, o desejo do pequeno de sair do lugar e deixar qualquer possível laço de afeto que atinge profundamente uma criança, no caso a família, isso não conta para o menino. Ele se justifica pelas péssimas condições de educação ofertada na Vila de Cachoeira; no imaginar de Alfredo, a escola representa o atraso na própria vida escolar dele.

Como um garoto perspicaz, Alfredo se encanta pelas notícias trazidas de Belém pelos moradores que iam à capital do estado. Belém foi a cidade que mais se beneficiou com os investimentos públicos aplicados no projeto de modernização do estado, que contava com vantagem econômica em relação a outros estados brasileiros.

Logo no início do século XX, a cidade passou por um processo de urbanização invejável. Prédios e palácios suntuosos foram erguidos, praças e calçadas foram construídas e ruas padronizadas com toda infraestrutura de saneamento básico e eletricidade; tudo feito com materiais oriundos da Europa. A educação pública também ganhou novos prédios e, por conta do alto índice de analfabetos, os governantes investiram na instrução escolas da infância.

Este cenário promissor que chegava ao conhecimento de Alfredo, o leva idealizar sua fuga para Belém. Ele passa a imaginar Belém a cidade dos sonhos encantados, onde não haveria miséria, enchentes, doenças, tristezas. No seu imaginário, todas as condições materiais estariam disponíveis para ele, inclusive a melhor escola e os melhores professores.

Podemos associar este comportamento de Alfredo ao que preconiza Bachelard (1994), sobre o devaneio. Segundo esse autor, “[...] o devaneio da criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas”, referindo-se aos elementos – fogo, ar, a água e a terra –, que para ele são “os hormônios da imaginação” (BACHELARD, 1994, p. 202).

O poder sugestivo da natureza para a criança se produz na escala mais doméstica, onde ela é livre para devanear, mesmo um pequeno recanto de natureza lhe é suficiente para recriar seu mundo imaginário que se distancia momentaneamente do cotidiano que divide com os adultos, como ocorre em Vila de Cachoeira, onde as crianças não são poupadas dos problemas que afligem o corpo e a

mente de cada um dos moradores desse lugar. Talvez essa falta de proteção afete a relação de Alfredo com o espaço a ponto de ele se devanear do seu espaço natural.

Ao voltar ao mundo real, Alfredo inicia um processo de comparação que acaba por intensificar cada vez mais o seu sentimento de desprezo por Vila de Cachoeira. Ele delira e adocece por ver um possível impedimento de fuga. A luta é interna, é calculada, é quase impossível, pois a família não tem como sustentá-lo em Belém. Para Alfredo, a educação é a saída. O mundo real se distancia. Recolhido, o garoto passa a viver num mundo imaginado muito diferente e distante de Vila de Cachoeira.

Ali estava o seu sonho da cidade de bondes elétricos, Arraial de Nazaré, Largo da Pólvora, as lojas de brinquedos, a Torre de Malakof, das senhas vermelhas. Aquele clarão chamava-o. Era o sonho de viagens. Alfredo vivia sonhando e desejando (JURANDIR, 1941, p. 130).

Tudo o que Alfredo imagina está ausente em Vila de Cachoeira, e, por isso, ele planeja a sua fuga rumo ao mundo que pensa ser maravilhoso.

Então a cidade para Alfredo era um reino de história encantada, toda calçada de ouro e com casas de cristal, meninos com roupas de seda e museus com muitos bichos bonitos. A cidade onde se fazia o Círio de Nazaré, o fatinho feito na loja [...] (JURANDIR, 1941, p. 107).

O trecho descreve a projeção das imagens de sonho do menino Alfredo sobre a realidade de Vila de Cachoeira, o que o leva a criar uma total negação do lugar em relação às imagens dos sonhos, que fazem o menino acordar “[...] com aquela cidade cheia de torres, chaminés, palácios, circos, rodas giratórias [...]” (JURANDIR, 1941, p. 107).

Tudo o que cerca Alfredo de real representa para ele a imagem da opressão, da infelicidade, da pobreza, do desprezível. Toda essa situação ia transformando o menino num sujeito amargo e infeliz. Nesse mundo de tantas mazelas, a escola aparece como um lugar opressivo, declaradamente rejeitado por Alfredo.

A obra não traz detalhes sobre a descrição física das escolas de Vila de Cachoeira, mas na percepção de Alfredo, na Escola do Seu Proença, os alunos sofriam humilhações que eram presenciadas por membros da família do professor, pois a escola funcionava na casa do professor regente.

Uma tarde, foi nos primeiros tempos de escola, ele foi posto nu pelo Proença [...] “Mas Flor, Flor, olha o pipi dele. O pipi, Flor!” [...] Era diante dos alunos. [...] E então Alfredo via nos olhos já definidos de Flor uma censura azul que era para o

menino qualquer coisa de humilhante, de cínico, de pior do que o riso, o olhar, os gritos de Proença (JURANDIR, 1941, p. 187).

Além desse tipo de prática, Alfredo questionava o método usado por seu Proença, que era um homem com um perfil de louco, cínico, que gritava, dava gargalhadas, possuía olhos vidrados, ásperos e ferozes que ficavam observando Flor lendo o “Tico-Tico” quando ela tomava a lição dos alunos.

Castigos e atitudes como as descritas no excerto, talvez fossem os castigos menos dolorosos fisicamente, porque o professor ainda costumava deixar os alunos de joelhos e batia com palmatória nas mãos deles.

Era preciso sair daquela escola do seu Proença, da tabuada, do argumento aos sábados, da eterna ameaça da palmatória, embora nunca tenha apanhado; daqueles bancos duros e daqueles colegas vadios que todo dia apanham e ficam de joelhos, daquela D. Flor (JURANDIR, 1941, p. 110-111).

Farias (2009) coloca em questão um importante ponto referente à formação do professor. As imagens de professores até então mencionados na obra demonstram que em Vila de Cachoeira os métodos de ensino dos professores são agressivos, à base de humilhações, que desmotivam os alunos a aprender os conteúdos.

Como um espaço representativo da educação em Vila de Cachoeira, na Escola do Seu Proença, usa-se da violência para disciplinar as crianças. Essas atitudes perversas coadunam com a miséria do lugar que desmotiva o aluno e o morador Alfredo, que tem toda a razão em não ver qualidade na educação ofertada, tornando-se compreensível a percepção negativa que o personagem faz em relação ao lugar e à educação.

4 Considerações finais

Como conhecedor dos fatos e da intimidade dos personagens, o narrador de *Chove nos Campos de Cachoeira* consegue penetrar no universo infantil de seus personagens para mostrar a relação da criança com a cultura do lugar, esta aqui lembrada como “inseparável da luta, da guerra”, e a maneira como ela é posta em prática pelos sujeitos (CERTEAU, 1994, p. 8).

Na obra, Alfredo se vê diante de muitos dilemas que afetam a sua ligação com o seu lugar de origem, incluindo a educação de péssima qualidade na representação da Escola do Seu Proença, onde ele estudava era humilhado, assim como as outras crianças.

De um modo mais particular, nesta operação historiográfica, não há na localidade algo que possa levar Alfredo a experimentar satisfatoriamente algo no presente, nem no passado. Quando bem menininho, ele recebia paparicação de Lucíola, uma personagem que cuidava dele, mas que, depois de crescido, ele não nutria mais nenhum afeto por ela.

Na escola, as práticas punitivas não se limitam à subversiva relação professor-aluno, mas recaem na qualificação do professor, pelos métodos usados para ensinar os alunos. As boas lembranças da escola para Alfredo se resumem nas poucas palavras do narrador: “[...] O que o diverte na sua ida para a escola são os cajus que seu Roberto apanha de seu quintal e lhe dá quase todas as tardes” (JURANDIR, 1941, p. 111).

O criador de Alfredo, Dalcídio Jurandir, foi Secretário e Inspetor Escolar em instituições públicas no estado do Pará, o que garante à obra uma representação literária que se confunde com a realidade por ele ter observado em suas funções, bem como no tempo em que viveu as experiências escolares como aluno na década de 30, as dificuldades e o descaso com a educação pública.

As mazelas de uma sociedade onde o poder público selecionava as ações que pudessem lhe beneficiar politicamente são representadas na Vila de Cachoeira, quando esse lugar é movido por um cotidiano em que tudo o que acontece e também a falta de perspectivas futuras desapontam Alfredo. O declínio do menino do lugar não deveria ser adiado, por tudo o que foi contestado por ele. Mas a obra termina e o menino não consegue realizar o sonho de fugir para Belém.

No ano de 1958, Dalcídio Jurandir, autor de *Chove nos Campos de Cachoeira* e de mais outras obras, publica o romance *Três Casas e um Rio*. Nesse romance, ele retoma o personagem Alfredo já adolescente e consegue realizar o sonho do personagem. No referido romance, Alfredo deixa Vila de Cachoeira e vai morar em Belém, que não encontra mais a cidade dos sonhos encantados e nem a escola que ele sonhava existir na capital.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural**: entre práticas e representação. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

FURTADO, Marli Tereza. **Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir**. 2002. 263f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270342>. Acesso em: 26 nov. 2019.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças**: os silêncios da cultura oral. Lisboa: Fim de Século, 1997.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos de Cachoeira**. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, 1941.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9558>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9558>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

BAÚ DE MEMÓRIAS: O LEPROSÁRIO DE MARITUBA/PA EM MEIO A RECORDAÇÕES DE UMA EX-INTERNA (1940-1970)

*MEMORY CHEST: THE LEPROSARY OF MARITUBA / PA AMONG RECALLS FROM AN EX-
INTERN (1940-1970)*

Moisés Levy Pinto **CRISTO**¹
Universidade do Estado do Pará

Gercina Ferreira da **SILVA**²
Universidade do Estado do Pará

Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de **FRANÇA**³
Universidade do Estado do Pará

Resumo: *O presente estudo visa refletir sobre as contribuições das narrativas de memória de ex-internos do Hospital Colônia de Marituba/PA, nos anos de 1940 a 1970; memórias de um tempo vivido que permitem adentrar no universo cultural dessa instituição. Em formato de instituição total, o Hospital Cidade abrigou centenas de vidas para o tratamento da hanseníase. Utilizamos como materiais para a construção desta análise entrevistas de ex-internos da instituição, imagens sobre a instituição e jornais. As narrativas aparecem como uma forma de ensinamento, que aliada às iconografias, textos e testemunhos, tornam-se importantes fontes de evidência. Utilizamos como aporte teórico os autores: Bresciani e Naxara (2004), Bosi (1998), Burke (2017), Goffman (1994), Halbwachs (2003), Meihy e Holanda (1997). As narrativas e as imagens apontam experiências de vida do hanseniano, grupo que foi silenciado pela história brasileira. Marituba revela-se por memórias ágeis e pés cansados que ainda deixam marcas sobre as pedras da cidade.*

Palavras-chave: *Memória. Narrativas. História. Hanseníase. Marituba-PA.*

Abstract: *The present study aims to reflect on the contributions of the memory narratives of ex-inmates at the Hospital Colônia de Marituba/PA, from 1940 to 1970; memories of a lived time that allow to enter the cultural universe of this institution. In the form of a total institution, the City Hospital housed hundreds of lives for the treatment of leprosy. We used as materials for the construction of this analysis interviews with ex-interns of the institution, images about the institution and newspapers. Narratives appear as a form of teaching, which combined with iconographies, texts and testimonies, become important sources of evidence. We used as a theoretical contribution the authors: Bresciani and Naxara (2004), Bosi (1998), Burke (2017), Goffman (1994), Halbwachs (2003), Meihy and Holanda (1997). The narratives and images point to life experiences of the leprosy, a group that has been silenced by Brazilian history. Marituba is revealed by agile memories and tired feet that still leave marks on the stones of the city.*

Keywords: *Memory. Narratives. Story. Leprosy. Marituba/PA.*

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/Universidade Federal do Pará (UEPA). E-mail: moiseslevypintocristo@gmail.com.

² PPGED/UEPA. E-mail: ferreiragercina@gmail.com.

³ PPGED/UEPA. E-mail: socorroavelino@hotmail.com.

1 Introdução

O presente artigo é recorte da pesquisa de dissertação de mestrado, na Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Este visa discutir as contribuições da memória em processos historiográficos, lembranças carregadas de sentimentos de um tempo vivido que foi marcado por alegrias, tristezas e saudades. Como um baú, a memória guarda recordações que marcaram um momento vivido, aquilo que é precioso, e que não está a prova de todos. Estas memórias das intérpretes, apresentadas com as iniciais CS e RT serão o fio condutor do presente texto e, quando apresentadas, permitirão adentrar o universo cultural dessa instituição.

Para a construção do presente trabalho, utilizei duas narrativas, comentadas no parágrafo anterior, “que se equiparariam aos outros suportes, sejam: escritos, estatísticos ou iconográficos” (MEIHY; HOLANDA, 1997, p.67). “E aqui as palavras tecem as histórias de vida, redesenham o passado para que os olhos de hoje possam ver e conhecer, admirar e aprender” (EIRÓ, 2017, P. 93). Alheadas as narrativas, buscamos dois jornais locais, a *Folha do Norte*, de 16 de janeiro de 1942, página 2, com o título “O governo da República entregou ao Estado o leprosário de Marituba – A inauguração do Nosocômio”, e o jornal *O Estado do Pará*, também de 16 de janeiro de 1942, página 8, intitulado “A inauguração do leprosário de Marituba – como decorreram as cerimônias levadas a efeito ontem”. Ambos descrevem os processos de inauguração e imagens sobre o local. Acrescentamos o uso de algumas imagens coletadas ao longo da pesquisa. Diante do exposto, procuramos lançar mão dos mais variados tipos de evidências (BURKE, 2017).

A memória está carregada de sentimentos referentes a um tempo vivido, memórias que trazem em si o saber de um passado que é vivificado em cada rememoração trazida pelo sujeito. Juntamente a essas memórias, as fotografias também podem assumir-se, em estudos historiográficos, como mais uma fonte, dentre “uma gama mais abrangente de evidências, na qual as imagens têm o seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais” (BURKE, 2017, p.17).

O texto está demarcado pelas possibilidades e reflexões de como a memória de duas idosas – ex-internas – que, em conjunto com as imagens fotográficas de seus baús, podem contribuir para a (re)constituição de um passado histórico, o da Antiga Colônia de Marituba/PA.

A antiga cidade hospital, que esteve imersa em campanhas de desenvolvimento nacional, foi proporcionada pelo governo Vargas (1935-1945), no período de 1930, quando foram fomentadas as construções de asilos-hospitais que abrigariam os infectados pela lepra (BRASIL, 1950).

Destacamos que o termo lepra, será utilizado não no sentido pejorativo da palavra, pois esta palavra, que carrega em si um estigma social, deixou de ser utilizada a partir da Lei Federal nº 9.010/1995, sendo substituída pelo termo hanseníase. Utilizamos a palavra lepra devido aos documentos do período tratarem a hanseníase pela sua primeira denominação utilizada na humanidade.

Nesse período de governo, somaram-se, em construções e ampliações, um total de 40 hospitais colônias; dentre eles, emergia o Hospital Colônia de Marituba, inaugurado em 15 de janeiro de 1945, no estado do Pará. Em formato de instituição total (GOFFMAN, 1974), o local abrigou centenas de vidas para o tratamento de uma endemia, a lepra, sendo um espaço marcado por estigmas, memórias, histórias, saberes, momentos únicos que estão silenciados e pouco explorados.

Há sujeitos que enfrentam duplo estigma, o de ser ex-interno – antigo “leproso” – e o de ser “velho” – no sentido não pejorativo da palavra. “Velho” é denominação a ser tratada no decorrer do texto com o sentido de inscrever um ser humano que possui, segundo Bosi (1994), um “tesouro que é guardião”, capaz de “refazer” ou reconstituir, por meio das memórias, os labirintos encontrados ao longo das histórias sociais.

Como suporte teórico, utilizamos os autores Bresciani e Naxara (2004), Bosi (1998), Burke (2017), Goffman (1994), Halbwachs (2003) e Meihy e Holanda (1997), que dialogam com a temática aqui proposta.

Valorizar as narrativas de velhos, que muitas vezes foram impedidos de sonhar, de se expressar e até mesmo de ensinar (BOSI, 1994), será ponto de partida; uma memória que se “oferece, que se submete à história e a ela oferece suporte documental importante para suas narrativas” (BRESCIANI; NAXARA, 2014, p. 11).

O artigo vem propor o uso de narrativas e seus guardados memoráveis, considerando-os como ensinamentos e “testemunho” de uma pessoa experiente, que “vem depor daquilo que viu, diante do ‘eu’ que não viu” (HALBWACHS, 2003, p. 29), que podem contribuir em processos historiográficos de tempos pouco explorados.

2 Hospital Colônia de Marituba (1940-1970): cidade ou prisão?

No antigo espaço, ainda seguem a passos lentos, alguns ex-internos que resistiram e sobreviveram ao encarceramento estatal promovido pelas políticas públicas higienistas. Ex-internos da Colônia de Marituba, que estão marcados por memórias de isolamento, discriminação, educação e superação de vida. Esta trajetória de vida, marcada pela caminhada diária de experiências e

vivências – como coloca Certeau (1998, p. 176), “[...] os passos moldam espaços. Tecem lugares [...]” – vem descrever algumas questões dessa teia institucional que foi a cidade hospital.

Bergson (2006) faz a comparação da memória com um aparelho fotográfico; como um foco possível para delinear a imagem, os fios da memória podem ser alcançados com mais nitidez em meio as narrações:

Pouco a pouco, ela aparece como uma névoa que se condensasse; de virtual, passa ao estado atual; e, à medida que seus contornos vão se desenhando e sua superfície vai ganhando cor, tende a imitar a percepção... não fosse algo que contrasta com o presente, nunca reconheceríamos por lembrança [...] (BERGSON, 2006, p.49).

Neste sentido, para compreendermos certos períodos por meio de recordações pessoais – memória e imagens –, consideraremos as narrações, rancores, vinganças, fantasmas de morte e incertezas, encontrando-as em reticências de um passado distante cronologicamente, mas presente em meio às memórias dos ex-internos (BRESCIANI; NAXARA, 2004). Encontramos essas incertezas em meio às narrações de CS, interna em 1959, quando criança, aos 8 anos de idade:

“Olha, eu vou lhe dizer uma coisa, se a senhora não quiser ‘deixar ela’, a senhora pode levar, só que os próprios seus vizinhos vão se afastar da sua casa, porque ela tem que tomar remédio, porque ela tá doente” [...] Aí, a mamãe, coitada, ficou entre a cruz e a espada, porque ela queria que eu ficasse boa (CS, 2017).

A certeza estaria em fazer um tratamento proposto pelo Estado em favor de uma doença. Mas incerto seria seu futuro e de muitas outras pessoas que ainda iriam contrair uma doença marcada pelo terror e preconceito. Esse medo social está demarcado em meio as narrações de RT, interna em 1959, quando adolescente:

Ah! “Tu sabe” que o pessoal no interior tem muito preconceito, naquela época todo mundo tinha muito preconceito [...] Inclusive a nossa casa [...] Eles tocaram até fogo na nossa casa, hoje em dia ainda “tem” um terreno lá que foi vendido, que o meu pai vendeu, mas o “pessoal” não quis morar na casa com medo, porque achavam que se “morasse” na casa iam ter hanseníase também, tocaram fogo na nossa casa (RT, 2018).

Após essas narrações, marcadas por incertezas e preconceito, o historiador traz em seu trabalho o compreender e o explicar o que não é dito, o que é invisível, devendo estar atento aos indícios, signos, traços, que contemplem seu trabalho de (re)constituição de um passado pouco conhecido por meio das memórias (BRESCIANI; NAXARA, 2004), pois na falta de documentos

oficiais que pouco revelem sobre os labirintos do período, temos as memórias como “documento vivo” (MEIHY; HOLANDA, 1997).

Em meio a essas memórias, emerge o Hospital Colônia de Marituba/PA, terceiro espaço do Estado do Pará direcionado à segregação de pessoas infectadas pelo mal de Hansen. Distante 12 quilômetros da capital Belém, o local foi idealizado por Souza-Araújo – importante médico leprologista do período, o mesmo que também idealizou a Colônia do Prata em Igarapé-Açu em 1924 –, tendo o início de suas construções no ano de 1938, destinando-se inicialmente a 1.000 doentes, como mostra a imagem 1.

Imagem 1 – Leprosário de Marituba/PA - 1945



Fonte: *História da lepra no Brasil*, v. II, 1948, p.117.

O lugar foi edificado a 5 minutos da vila operária de Marituba, em uma área de ½ km de frente e 2 ½ km de fundo, totalizando 375 hectares de terras em mata virgem (SOUZA-ARAÚJO, 1941). As florestas, como podemos observar no horizonte da imagem, serviriam como barreiras naturais, objetivando conter qualquer tipo de fuga do doente (CASTRO, 2017).

A instituição teria sua inauguração em 15 de janeiro de 1942. O governo federal investiu nela a quantia de quatro mil contos. Foi construída em uma área vastíssima da vila de Marituba, com terreno próprio para agricultura – espaço pensado em produzir sua própria subsistência.

A sua inauguração foi noticiada pelos jornais da época, como a *Folha do Norte* e *O Estado do Pará*. O leprosário de Marituba foi entregue pelo Governo da República – com a presença de autoridades e imprensa –, por intermédio do Delegado do Departamento Federal de Saúde, o Dr. Valério Konder (FOLHA DO NORTE, 1924, p. 13).

A inauguração aconteceu às 9 horas da manhã, no próprio espaço, com a presença de D. Jayme de Barros Câmara, Arcebispo de Belém, o qual realizou a cerimônia religiosa no novo prédio. Encerrando os discursos, falou o Dr. Paulo Cerqueira, nomeado como diretor do novo Leprosário de Marituba (O ESTADO DO PARÁ, 1942).

Após a entrega do espaço, o Interventor federal, acompanhado do Arcebispo, Contra-almirante Brito e Cunha, Capitão Tenente Raul Câmara e Comandante Bulcão Viana, percorreu de automóvel a instituição. Antes do encerramento, às 11 horas, serviram “frios, doces e gelados” (FOLHA DO NORTE, 1924).

O Hospital Colônia de Marituba contou com a seguinte estrutura: 16 pavilhões Carville – modelo dos EUA –, 2 pavilhões de crianças, casa geminadas, cozinhas, refeitórios, área para diversão, área de abrigo para a administração, como noticia o jornal:

Tem ótimas instalações de água e esgoto, além de uma usina elétrica. Possui 16 pavilhões “carville” com capacidade para 28 doentes em cada um; 23 casas geminadas para abrigo de casais doentes e dois pavilhões para crianças. Possui além disso, pavilhões de refeitórios, cozinhas, de diversões. Na zona intermediária, ficam as casas dos enfermeiros, irmãs de caridade, médico e funcionários da administração (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 1942, p. 1).

Os pavilhões da Colônia apresentariam em torno de 28 leitos, cada um com 14 quartos com portas externas e sem janelas. Acomodações que abrigavam pessoas solteiras. Os mesmos eram organizados por faixa etária e por sexo. Havia os pavilhões que abrigavam o sexo masculino, pavilhões que abrigavam o sexo feminino, os que abrigavam os idosos e outros que abrigavam as crianças, como mostra a imagem 2.

Imagem 2 – Grupo de crianças leprosas e pavilhões coletivos



Fonte: *História da Lepra no Brasil*, v. II, 1948, p.118.

O relato da intérprete informa a presença do espaço para crianças:

[...] Quando eu cheguei tinha... se eu não me engano... tinha dezessete crianças, mas tudo nessa faixa de oito, nove, dez, onze, até quatorze... tinha o pavilhão infantil [...] Aí, tinha os brinquedos, nós “tinha” um quarto lá que era só de brinquedo. Cada uma tinha seu brinquedo (CS, 2017).

A Colônia de Marituba foi inserida em meio ao cenário ditatorial. Dotada de características de uma política de internação compulsória, como vimos no relato inicial de CS, em que a rigidez com horários, a intolerância e a austeridade estariam presentes em seu cotidiano (CASTRO, 2017).

Quando “era” cinco horas ela chamava a galera, todas! A Ilária e todo mundo cuidava de seus deveres... Tinha os quartos, tinham que deixar varridos, tudinho... pra depois a gente [...] Desde pequenininho. A gente sabia de tudo, tudo era zelado lá. Lá tudo era limpo, lindo, porque ela era muito aciada (CS, 2017).

Eles vinham visitar [...] Todas quintas e domingos [...] Ninguém ficava aqui que não tivesse hanseníase [...] tinha aquele horário que a pessoa entrava pra visitar, por exemplo das 8 às 10, ou 12, não me lembro bem, mas quando dava aquele horário, se quisesse ficar até tarde com a sua família, tinha que ir ali, lugar que se chamava de parlatório, ficar sentado até dá a hora pra entrar de novo, ninguém comia aqui, ninguém fazia nada! (RT, 2018).

Podemos observar, em meio às narrações, dois momentos do cotidiano da instituição: horários e afazeres domésticos, assim como o controle de visitas aos internos. Essa memória, segundo Bresciani/Naxara (2004, p. 41), “encontra-se prisioneira da história ou encurralada nos domínios do privado e do íntimo, transformou-se em objeto e trama da história, em memória historicizada”. Por intermédio de lembranças, encontramos a possibilidade de (re)criação de “quadros” – termo usado por Halbwachs – de um passado distante cronologicamente, contudo presente por meio de memórias. Por meio de recordações, podemos encontrar mais traços dessa instituição:

Ah, era um lugar bonito! Cheio de árvores, aqui era bem agradável antigamente, apesar das ruas, eram assim pequenas ainda, não tinha asfalto nem nada, mas tinha aqueles jambeiros, muito bonito o lugar, era bonito (RT, 2018).

Esse formato de cidade, com arborização e jardim, remete ao conceito de cidade hospital, que chegou ao Brasil em 1900. Esse conceito foi aplicado na década de 30, nos leprosários implantados pelo país, criando-se colônias pensadas como verdadeiras aldeias de proscritos (AMORA, 2009).

Imagem 3 – Procissão Círio de Nossa senhora de Nazaré – 1970



Fonte: Acervo pessoal da intérprete CS, 2017.

A imagem 3 revela um momento religioso que acontecia no segundo domingo do mês de novembro, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Esta festa religiosa era comemorada nessa data devido ao fato de os internos não poderem sair para acompanhar as festividades da capital; dessa maneira poderiam acompanhá-las por noticiários ou jornais e, logo em seguida, comemorar a mesma data de maneira interna (Notas de campo).

A imagem também revela uma quantidade significativa de jambeiros. Este tipo de arborização ainda resiste atualmente na antiga Colônia de Marituba, assim como esteve presente nas memórias da intérprete CS:

Eu sei que chamavam aqui cidade dos jambeiros. Que aqui tudo era... jambeiro [...] Eram muito bonitos. Eram de um lado e de outro [...] Lá onde eu morava era carreira assim [...] E aqui também, essa colônia é no formato de um leque. Não sei se já te disseram isso. Tem um formato de um leque (CS, 2017).

Nesse relato, destacamos a organização espacial em forma leque, o que nos aponta a um controle dos corpos internados, onde a entrada e a saída se dariam por um único lugar, como mostra imagem aérea do lugar no ano de sua inauguração:

Imagem 4 – Imagem aérea do Leprosário de Marituba – 1942



Fonte: Jornal *O Estado do Pará*, 16 de janeiro de 1942, capa.

Em meio às imagens e narrações até aqui apresentadas, a memória tem adquirido relevante importância em desvendar saberes, períodos históricos, sociedades silenciadas, em que “a memória, portanto, constrói o real, muito mais do que resgata” (BRESCIANI; NAXARA, 2004, p.51). “O ser sensível é como uma testemunha que vem depor sobre aquilo que viu, diante do “eu” que não viu” (HALBWACHS, 2003, p.29).

As imagens são símbolos que, assim como textos e testemunhos orais, apresentam-se também como forma importante de evidência histórica. “Eles registram atos de testemunha ocular” (BURKE, 2017, p. 27). A imagem abaixo mostra como se deu um momento de aprendizagem de RT no curso de técnico de enfermagem, ministrado dentro da Colônia.

Imagem 5: Curso de formação em técnico em enfermagem – Colônia de Marituba



Fonte: Acervo pessoal de RT, 2018.

Os testemunhos sobre o cotidiano institucional seguem em meio às memórias das intérpretes. Através de imagens e memória, estabeleceu-se o ponto de contato (HALBWACHS, 2003), para que, assim, as lembranças de quais os narradores recordam encontrem um fundamento comum.

As experiências e lembranças que o ancião traz em registros do que se passou possibilita-o, mediante a memória, desenvolver imagens do passado (BOSI, 1994). Estas recordações descrevem como se deram algumas experiências educativas:

Era, a costurar! Tudo ela ensinava a bordar! Ela ensinava a bordar, a única coisa que ela não ensinava era crochê, que a gente tinha outra professora pra fazer... acho que devido a mão dela, né? A mãozinha era ruim, mas o bordado ela dizia, pegava o pano e dizia como era pra “nós fazer”... tinha “lençóis lá marcado” muito bonitos, que as meninas marcavam (CS, 2017).

Tinham muitos cursos, tinha datilografia, tinha pintura, tinha curso de corte costura... tinha até um curso de marcenaria para os meninos, tinha muitos cursos no Centro Social, na época que funcionava direitinho o Centro Social, aí muita gente aprendeu (RT, 2018).

O centro social, seria um espaço que abrigaria alguns cursos, conforme o relato. O espaço foi um lugar de circulação de aprendizagem e lugar de mostra de trabalhos feitos pelos internos. A imagem 6 mostra a inauguração do lugar.

Imagem 6 – Inauguração do Centro Social - Colônia de Marituba



Fonte: Acervo pessoal de CS, 2017.

A reunião de pessoas em torno de um fazer ocorria em diversos momentos da vida do interno. Festejos de datas comemorativas como carnaval e festa junina também marcaram a memória das internas:

Movimento assim... tinha a festa junina, tinha a quadrilha, a minha avó colocava as quadrilhas, aí faziam as brincadeiras de corrida de saco, tudo aqui tinha... tudo o que

tu podes pensar aqui tinha. Só era assim, que “tu não podia” sair, mas tudo aqui tinha. Tinha carnaval (CS, 2017).

O pessoal aí... tinha um senhor que se chamava Brasil, o apelido dele era Brasil, ele que organizava, ele que ensaiava, aí a gente dançava... as pessoas convidavam, vai lá em casa dançar, a gente ia, nos pavilhões, dançava, aí no cassino... aí quando a gente ia dançar no cassino, todo mundo ia pra lá olhar a gente dançar (RT, 2018).

Coadunando com a informação sobre os festejos juninos, CS mostra uma foto de uma apresentação de festa junina na década de 70, no Hospital Colônia:

Imagem 7 – Apresentação da quadrilha junina - 1970



Fonte: Acervo pessoal de CS, 2017.

Outras apresentações também ocorriam no Cassino da Colônia. No Cassino, espaço de diversão, ocorriam apresentações de filmes, pássaros juninos, peças de natal, entre outros eventos. Os internos tinham nele seu ponto de encontro social. Apenas os Hospitais Colônias de grande porte possuíam esse espaço (CASTRO, 2017), o que aponta a Colônia de Marituba como um leprosário de grande porte.

As recordações sobre o espaço aparecem em narração da CS:

Era, isso mesmo! E tinha o cassino... e nesse cassino vinham os pássaros, de Belém, esses negócios de... E vinham pra gente assistir [...]. Enchia o cassino. Muito movimentado... era pássaro mesmo de Belém!!! E daqui era pastorinha que faziam pro natal. O nascimento que era de Jesus, aí era bonito (CS, 2017).

As recordações por meio da memória de idosos podem auxiliar no descrever e refazer de períodos históricos. Os acervos pessoais do idoso – fotografias e lembranças – trazem em si marcas que foram guardadas no baú do coração, experiências que possibilitam o tocar a alma, e este tocar propicia a reconstrução de si ao narrar cada fato passado (PASSEGI, 2011).

Mas se os idosos são guardiões de conhecimentos, por que então a sociedade insiste em desprezá-los? Segundo Bosi (1994), talvez tenha decaído a arte de trocar experiências, a arte de escutar. O mundo moderno talvez tenha tomado todo o tempo de troca de experiências.

3 Conclusão

Estigmatizados, segregados, marcados por um período de internação, os remanescentes da antiga Colônia de Marituba ainda habitam o local com suas memórias sobre um passado pouco explorado. Lutam por um lugar, junto à sociedade, de reconhecimento e resguardo de tudo o que foi produzido, vivido e deixado. Com políticas sociais que pouco favorecem o meio, vem-se degradando o sujeito duplamente estigmatizado, idoso e hanseniano, insistindo-se em deixá-lo à margem de tudo.

Os sujeitos foram marcados por inúmeras experiências que vivenciaram ao longo de suas vidas. Experiências de amor, rancor, aprendizado, lutas e ressignificações. Memórias narradas que asseguram ao ancião a competência de rememorar, reconstituir e ensinar aos ouvidos dispostos a escutar.

Essas são memórias de vidas que redesenham o passado para que os olhos de hoje possam ver e conhecer (EIRÓ, 2017), unidas a imagens “que nunca são evidências da história: elas próprias são a história” (BURKE, 2017, p. 39); memórias e imagens das quais o uso é mais um suporte historiográfico para o refazer de períodos históricos.

Hansenianos, sujeitos estigmatizados, sim, mas nunca livres de ricas experiências vividas em um passado pouco explorado; hoje, em meio às reviravoltas em que a história oral proporcionou a validação desses testemunhos como “documentos vivos” (MEIHY; HOLANDA, 1997), trazem em si a missão de contribuir junto à historiografia com suas memórias e recordações de momentos históricos.

A memória apresenta-se com a função de elucidar o passado e a imagem como suporte da memória, pinçando momentos únicos e adormecidos em meio às lembranças individuais. Hoje, as memórias dos internos representam a possibilidade de contar de outra forma a história dos vencidos, que agora triunfam como vencedores de um passado sofrido. Vencedores, porque resistiram a um sistema punitivo institucional-estatal, e que, por meio da memória, podem traçar novos rumos de uma história turva.

As memórias expressas neste trabalho vêm apontar diversos aspectos que precisam ser estudados, clarificados. Que estas evidências aqui escritas sirvam de reflexão sobre um modelo institucional implantado na Amazônia, assim como estimule mais pesquisas sobre a temática, pois

muitas são as lacunas históricas sobre a lepra no Pará. As memórias colhidas e as imagens rememoradas neste artigo foram escolhidas para um propósito: reconstituir e contribuir com a historiografia amazônica.

Referências

AMORA, Ana Albano. Utopia ao avesso nas cidades muradas da hanseníase: apontamentos para a documentação arquitetônica e urbanística das colônias de leproso no Brasil. **Cadernos de História e Ciência**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 23-53, 2009.

BERGSON, Henri. **Textos escolhidos por Gilles Deleuze**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.010, de março de 1995**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127430/lei-9010-95>. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. **Manual de Leprologia**. Publicado pelo Serviço Nacional da Lepra, Rio de Janeiro, Gráfica da *Revista dos Tribunais* S. A., 1960. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicações/manual_leprologia.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Tratado de Leprologia**. Publicado pelo Serviço Nacional da Lepra. 2 ed. v. II. Rio de Janeiro, 1950.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: uso de imagens como evidência histórica**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CASTRO, Manuela. **A Praga**. São Paulo: Geração Editorial, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

EIRÓ, Jessiléia Guimarães. As palavras nas memórias dos mestres: um resgate do coração. In: FARES, Josebel A. (org.). **Memória de mestre**: Belém antiga em narrativas de professores. 1ª ed. Belém: Editora Paka-Tatu, 2017. p. 85-132.

FOLHA DO NORTE, Belém, 15 de janeiro de 1942. Arquivo do setor de Obras raras da Biblioteca Arthur Viana.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer como pensar. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MENEZES, Adélia Bezerra. Memória coletiva e individual. In: _____. **Do poder da palavra**: ensaios de literatura e psicanálise. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 29-56.

O ESTADO DO PARÁ, Belém, 16 de janeiro de 1942. Arquivo do setor de Obras raras da Biblioteca Arthur Viana.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago., 2011.

SOUZA-ARAÚJO, Heráclides Cesar. **História da lepra no Brasil**: álbum das organizações antileprosas. Período republicano (1889-1946), v. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1948.

_____. Relatórios de uma viagem de estudos ao redor da América do Sul: Observações de médicos sanitaristas. In: **Memórias do instituto Oswaldo Cruz**. Tomo 36, fascículo 2, 1941. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/mioc/v36n2/tomo36\(f2\)_99-200.pdf](http://www.scielo.br/pdf/mioc/v36n2/tomo36(f2)_99-200.pdf). Acesso em: 2 fev. 2018.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9559>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9559>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

ESCOLA CONFSSIONAL FEMININA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO ACERCA DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS/PA

FEMALE CONFSSIONAL SCHOOL IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY: A STUDY ABOUT EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS / PA

Gercina Ferreira da SILVA¹
Universidade do Estado do Pará

Moisés Levy Pinto CRISTO²
Universidade do Estado do Pará

Darlene da Silva Monteiro dos SANTOS³
Secretaria de Estado de Educação/PA

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar alguns aspectos referentes à instalação do Educandário Nossa Senhora dos Anjos, na segunda metade do século XX, voltado unicamente à formação de meninas com base em princípios cristãos. As fontes são Louro (1994; 2003), Del Priore (2000), Scott (1995), Foucault (2009), Perrot (1995). Na segunda metade do século XX, as mulheres das camadas burguesas europeias e americanas passaram a ocupar espaços na sociedade, com a permissão de contribuírem com atividades à assistência social, no cuidado de pessoas e na educação de crianças. Este estudo destaca a necessidade de serem levantadas pesquisas na contribuição dos estudos de gênero. Na década de 50, a elite local de Abaetetuba priorizava a educação feminina. Homens e mulheres recebiam instrução no mesmo ambiente. Essa condição não agradava às famílias católicas. Sendo assim, foi fundado um educandário para instrução de meninas.

Palavras-Chave: Educandário. Igreja Católica. Gênero. Educação feminina.

Abstract: The present work aims to analyze some aspects about the installation of Educandário Nossa Senhora dos Anjos, in the second half of the 20th century, focused only on the formation of girls based on christian principles. The sources are Louro (1994; 2003), Del Priore (2000), Scott (1995), Foucault (2009), Perrot (1995). In the second half of the 20th century, european and american woman from the bourgeois classes began to occupy spaces in society, with the permission to contribute with activities in social assistance, in the care of people and in the education of children. This study highlights the need to raise research in the contribution of gender studies. In the 1950s, the local elite of Abaetetuba prioritized female education. Men and women received instruction in the same environment. This condition did not please catholic families. Therefore, an school for the instruction of girls is founded.

Keywords: Educandário. Catholic Church. Gender. Female education.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ferreiragercina@gmail.com.

² PPGED/UEPA. E-mail: moiseslevypintocristo@gmail.com.

³ SEDUC/PA. E-mail: darlene.monte@hotmail.com.

1 Introdução

De acordo com Sterns (2017), por volta do quarto milênio antes da Era Cristã, um número de sociedades estava começando a mudar para a fase de organização conhecida por civilização. O autor coloca a Mesopotâmia e o Egito como civilizações que emergiram depois de três mil e quinhentos anos, e as sociedades agrícolas por volta do quarto milênio, tendo esta desenvolvido novas formas de desigualdades entre homens e mulheres, em um sistema geralmente chamado de patriarcal, com o domínio de maridos e pais. As civilizações seguiram aprofundando o patriarcado, definindo formas distintas que combinavam crenças e instituições mais amplas de cada civilização em particular.

Segundo Meyer (2003), no período da história que data da segunda metade do século XX, as mulheres das camadas burguesas europeias e americanas passaram a ocupar espaços na sociedade, tais como escolas e hospitais, espaços dirigidos e controlados por homens. Às mulheres era dada a permissão de contribuírem na sociedade com atividades inerentes à assistência social, bem como o cuidado de pessoas e a educação de crianças. Para a autora, essas ocupações classificadas como trabalho de mulher, em diferentes sociedades e países, estruturaram os objetos de investigação de muitos dos primeiros estudos desse campo, em que o maior êxito foi o de colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão.

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns aspectos referentes à instalação do Educandário Nossa Senhora dos Anjos, a partir da segunda metade do século XX, voltado, no início de sua instalação, unicamente à formação das meninas e moças, tendo como discurso dessa formação a preparação de futuras mães e esposas objetivando um melhor desempenho no lar. A educação feminina do século XX era baseada em princípios cristãos, pois se esperava que as mulheres construíssem suas vidas pela imagem da pureza da Virgem Maria, sendo referência para a sociedade e base principal para qualquer projeto educativo. As fontes são analisadas mediante a perspectiva analítica da Nova História Cultural, fundamentada nos estudos de Burke (2008), ao apontar que a realidade é social e culturalmente construída. Dessa forma, a Nova História Cultural nos possibilita construir histórias de pessoas comuns, passando a ter uma compreensão da realidade sobre o fato estudado a partir das representações produzidas pelo sujeito.

Segundo Stearns (2017), a ascensão do feminismo contemporâneo na sociedade, a partir dos anos de 1960, somada às imensas mudanças nos papéis femininos, tanto domésticos quanto profissionais, estimulou uma investigação maciça e abrangente sobre a condição das mulheres no passado e sobre como os padrões antigos têm condicionado as situações atuais.

2 A Missão Capuchinha no Pará

Em 1892, os capuchinhos da Província da Lombardia, na Itália, receberam da Santa Sé, através da Cúria Geral, a incumbência de abrirem uma Missão Indígena na Amazônia, que abrangeu o Norte e o Nordeste do Brasil com objetivos e interesses diversificados, dentre eles a fundação de Missões Indígenas na Alta Amazônia, com o fim de proteger as fronteiras, de acordo com o que pretendia o governo brasileiro e a velha aspiração da Ordem, por tanto tempo barrada pela política do Padroado português, de formar, no Brasil, capuchinhos nativos.

Segundo Zagonel (2001), o período de exploração e fixação da Missão no Brasil começou no ano de 1892, em Pernambuco, com o primeiro grupo de Missionários Lombardos que chegou a Recife, em 24 de abril. Eram eles: Frei Vito de Martinengo, Frei Mansueto de Peveranza, Frei Samuel de Seregno e Frei Emiliano de Goglione, sacerdotes; e os irmãos capuchinhos Frei Paulo de Trescorre e Daniel de Clusone. Em 24 de dezembro do mesmo ano, chegam mais dois missionários: Frei Afonso de CastellLecco e Carlos de São Martinho Olearo, líder dos missionários.

Chegando a Pernambuco, os missionários fizeram alguns meses de estágio para aprenderem o idioma e a respeito da realidade sociorreligiosa e pastoral do Brasil. Frei Carlos era um experiente líder e sob seu comando todos partiram para o Maranhão. De acordo com seus superiores e com o bispo do Maranhão, Dom Alvarenga, os capuchinhos se transferiram para São Luís, próximos das tribos indígenas e a meio caminho para a Amazônia, com o objetivo de restabelecerem a antiga missão indígena, iniciada por Frei José de Loro Piceno, de 1868 a 1882, entre os índios Mearim e do Maranhão. Os missionários partiram para o Pará, e, em 1898, a convite do Governo Estadual, abriram a Colônia Indígena Santo Antônio do Prata; em 1901, estabeleceram residência em Belém, como Capelães do Hospital da Ordem Terceira.

O Governador do Estado do Pará, Paes de Carvalho, percebia a necessidade de, junto com a imigração, dar início a um trabalho de colonização nas áreas habitadas por indígenas, buscando tanto salvaguardar essas áreas quanto proporcionar catequese e instrução para os índios. Dessa forma, começaram as negociações com a ordem religiosa dos missionários capuchinhos Lombardos do Norte do Brasil, vinda da região da Lombardia, em Milão, Itália, para fundar uma missão de civilização e catequese no Pará.

Igarapé-Açu foi escolhido pela ordem capuchinha Lombarda para sediar o Instituto de Educação para índios, filhos de colonos e órfãos, no ano de 1898. A escolha se deu pelo fato de o município ter exuberantes matas e rios de água doce, abrangendo uma área que contemplava as tribos

dos índios Tembés. No ano de 1897, começaram os contatos da Missão com o Governo do Pará, José Paes de Carvalho, para a fundação de uma “catequese”. Esse governador tinha por finalidade civilizar as tribos nômades que habitavam aquela região, tendo recorrido aos religiosos como se fez no passado, como por exemplo, com Anchieta, Melchior de Santa Catarina, José das Chagas, Martin de Nantes e outros (MICHELI, 1986).

O Instituto Santo Antônio do Prata foi criado em 1898, pelo frade capuchinho Carlos de São Martinho, com o financiamento do Governo do Estado, tendo a finalidade de educar meninos índios, sendo chamado de “Instituto da Infância Desvalida Santo Antônio do Prata”. No ano de 1905, foi inaugurado o prédio para atender meninas índias, já sob a direção do Frei João Pedro, que viria a ser o fundador da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas no Pará. O Instituto de Educação Santo Antônio do Prata transformou-se em uma das mais notáveis instituições educativas do Estado do Pará, no final do século XIX e início do XX. O Instituto ficou prestando serviços locais à comunidade de Igarapé-Açu até 1921, quando foi extinto e transformado em Colônia Agrícola Correccional e depois em Lazarópolis do Prata, para atender pessoas portadoras de hanseníase.

A “Missão Capuchinha do Norte do Brasil” tinha como sede principal o convento do Carmo, localizado no centro comercial de São Luís. Essa missão foi estendida para outros estados como Pará, Ceará, Amazonas e Piauí.

Imagem 1 – Missionários Capuchinhos Lombardos



Fonte: Souza Araújo (1924).

O trabalho missionário é uma característica da ordem capuchinha no país. O primórdio da missão capuchinha começou durante o II Império (1840-1889). Castilho (2004) relata que, nesse período, as missões capuchinhas tomaram impulso e se espalharam por todo o Brasil, mas somente no fim do Império e início da República é que os missionários da Província de São Carlos da Lombardia chegaram ao Brasil e receberam a tarefa da Santa Sé para abrirem uma Missão Indígena na Amazônia e no Nordeste. Nesse sentido, podemos verificar que o governo brasileiro apoiava o trabalho dos capuchinhos na Amazônia, com a finalidade de catequisar índios, protegendo fronteiras e formando nativos para sua ordem.

3 A Congregação das Irmãs Missionárias e o Educandário Nossa Senhora dos Anjos

O Instituto de Educação Santo Antônio do Prata teria como finalidade educar crianças indígenas, tendo como início o instituto masculino. A Ordem religiosa estava com dificuldades para catequisar e “civilizar” os adultos. O fundador da Missão, Frei Carlos, optou por acelerar a construção do instituto de educação para as meninas, pois para ele a educação dessas deveria ser obrigatória e não como uma possibilidade, entendendo-se assim que sem a educação da mulher não pode existir uma “catequese com frutos, visto que a mulher é elemento indispensável da família, base da organização social” (MUNIZ, 1913, p. 32).

Para Frei Carlos, a mulher seria o elo para levar adiante os ensinamentos da civilização e catequese, e o desafio dessa vez seria com as crianças, visto que o mesmo trabalho feito com os adultos não teve boa resultância. Os religiosos defendiam a ideia de que só com o ensinamento da mulher a missão teria bons resultados; um trabalho mais direcionado às meninas com base na educação daria os frutos que os capuchinhos almejavam, tendo-se dado prioridade, portanto, à construção do instituto feminino.

Para os trabalhos educativos no instituto feminino precisava-se de mulheres religiosas, para a Colônia do Prata. Para o governador Augusto Montenegro, seria necessário ter mulheres religiosas brasileiras para cuidar da educação das meninas. A escolha de um grupo de religiosas ficou a cargo do Superior Regular da Missão Frei João Pedro de Sexto São João. Esse fato ocorrido no Pará deu ênfase aos primeiros passos de uma congregação feminina brasileira que mais tarde viria a ser conhecida como a Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas, fundada na Colônia do Prata, em 18 de dezembro de 1904, por Frei João Pedro de Sexto São João.

Louro (2000) comenta que o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, grande parte da população continuava analfabeta. Em sua pesquisa, informa que as escolas para

meninos eram em maior número do que para meninas. Nesse século, nas escolas fundadas por congregações religiosas, tanto femininas quanto masculinas, homens ensinavam homens e mulheres ensinavam mulheres.

Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhe confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2000, p. 444).

Tendo conseguido as irmãs para administrarem o instituto, Frei João Pedro iniciou os preparativos para a inauguração do instituto feminino no Prata e, em dezembro de 1904, fundou a Congregação das Irmãs Terceiras Regulares da Missão Capuchinha Lombarda no Norte do Brasil.

Imagem 2 – Irmãs cofundadoras na Colônia do Prata



Fonte: www.irmasmissionariascapuchinhas.org.

De acordo com a primeira Constituição das Irmãs Missionárias Capuchinhas, datada do ano de 1907, o objetivo e função das religiosas consistiriam, em primeiro lugar, na educação e instrução cristã da juventude e, secundariamente, na assistência aos enfermos. Delas seriam cobrados zelo e caridade, na educação e instrução moral, intelectual e religiosa da juventude que lhes fosse entregue, o bem particular de cada aluna, a felicidade da família e o progresso da sociedade (CONSTITUIÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS, 1907, p. 14).

Nesses moldes foi fundada a Congregação, e, a partir disso, todos os anos que os capuchinhos estiveram no Prata, as irmãs ficaram responsáveis pela educação das meninas índias e órfãs. No ano de 1921, o Governo do Pará pediu de volta a Colônia do Prata e transformou o lugar em colônia correcional do estado, e depois, em 30 de dezembro de 1922, o vendeu para a União por 300.000\$000 para a ocupação do leprosário Lazarópolis do Prata.

Segundo Castilho (2004), todas as irmãs saíram junto com os frades em 1924, quando o Governo do Pará não podia mais manter as despesas da missão devido à crise da borracha. As irmãs já tinham Casas no Maranhão, sendo uma no município do Grajaú, desde 18 de maio de 1922, o Educandário Sagrada Família; e uma no município de Turiaçu, o Educandário Jesus, Maria e José, iniciado em 1923, quando também foi aberto, no estado do Ceará, município de Fortaleza, o Instituto de Proteção à Infância. A Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas passou a desenvolver o trabalho de educação e catequese sem a interferência dos frades a partir do dia 29 de agosto de 1924, com a eleição da primeira Superiora Geral, através do I Capítulo Eletivo da Congregação, quando a Congregação passou a ser governada por uma Irmã (Superiora Geral) e não mais pelo Superior dos frades capuchinhos. Tudo foi orientado e organizado pelos frades, visto que as irmãs já tinham 20 anos de caminhada e várias instituições pelo Brasil, passando a ter subsídios financeiros para se manter.

Ainda para Castilho (2004), toda congregação começa diocesana, dependendo tanto espiritualmente do bispo diocesano quanto institucionalmente de onde se encontra a sede geral. Em 1929, a sede geral da Congregação, que era em São Luís, no bairro do Anil, foi transferida para Fortaleza, passando a pertencer à diocese desta cidade. Desde 1926 a Superiora Geral escrevia para Roma, pedindo para a Sagrada Congregação que aprovasse definitivamente a Congregação, mas só foi atendida em 23 de abril de 1951 com o Decreto *ad experimentum* que durou sete anos. Somente após haver recebido Cartas Testemunhais dos Bispos das Dioceses onde as irmãs trabalhavam é que a Congregação foi aprovada definitivamente, no dia 19 de abril de 1958. A partir desse episódio, a Congregação passou a depender somente da Santa Sé, e os bispos diocesanos nela não interferiram

mais. A Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas retornou ao Pará em 1944 para trabalhar na direção da Casa do Pão de Santo Antônio em Belém, localizada na Paróquia dos Capuchinhos.

Segundo Moraes (2000), as Irmãs Missionárias Capuchinhas, chegaram em Abaetetuba no dia 7 de março de 1953, época que os frades administravam a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, atendendo ao convite das autoridades e famílias ilustres do município, que estavam preocupadas com a educação de suas filhas, visto que na cidade existia somente uma escola pública e mista.

Segundo Santos e Júlio (2019), a educação dos séculos XVIII e XIX, proposta para as filhas dos grupos sociais mais favorecidos, era baseada em conteúdos instrutivos, regras e modelos de comportamentos fundamentados principalmente nos princípios morais e religiosos. O Educandário Nossa Senhora dos Anjos, em Abaetetuba, foi pensado para favorecer a educação feminina das filhas de grupos sociais mais favorecidos, afinando-se com as perspectivas da política educacional da época ao querer uma educação diferenciada para as filhas da elite abaetetubense.

De acordo com o livro de Tombamento do ano de 1953, as irmãs missionárias capuchinhas chegaram em Abaetetuba, na região do Baixo Tocantins, com uma comitiva religiosa e pessoas influentes politicamente na sociedade abaetetubense. Na comitiva religiosa estavam: Exmo. Reverendo D. Mário Miranda Villas Boas, arcebispo Metropolitano; Reverendo Frei José Maria, de Manaus; Madre Josefa Maria de Aquiraz, Superiora da Congregação das Irmãs Terceiras Capuchinhas, com mais seis irmãs religiosas; um estudante do Seminário Arquidiocesano, com a missão de fundar o Educandário Nossa Senhora dos Anjos. Dentre as pessoas influentes estava o prefeito de Abaetetuba, Joaquim Mendes Contente.

De acordo com Moraes (2000), a cidade ficou totalmente enfeitada e a população em festa pela presença da comitiva religiosa, aprovada por todos, sendo chamada a atenção de crianças e adultos acompanhando-os em todos os preparativos. Diante da população foi autorizada a doação do prédio antes designado para a construção de um hospital na cidade, obra que não teve sucesso, doado pelo prefeito Joaquim Mendes Contente para as irmãs missionárias capuchinhas em prol da instalação do Educandário.

Para Moraes (2000), o Educandário Nossa Senhora dos Anjos iniciou oferecendo os seguintes cursos: infantil, primário, admissão e profissionalizante doméstico. Na inauguração todos os cursos eram pagos, mas posteriormente houve curso gratuito para crianças pobres, além de uma escola de alfabetização para domésticas e operárias.

No entender de Alves (2014), na segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira sofre modificações profundas, pois novos conceitos e valores se fortalecem em função da modernidade que

vai ganhando espaço em um principal aspecto, que diz respeito à compreensão da educação como forma de civilizar e desenvolver a sociedade brasileira, e esse processo de civilidade em grande parte seria responsabilidade da escola.

O momento que estamos estudando fala muito desse processo, em que um grupo de pessoas se esforçou para trazer ao município uma educação feminina confessional. Essa educação exigida para as mulheres da época, articulada com a Igreja Católica e as elites, vem nos demonstrar sua forte expressão de expansão mediante a catequização por dogmas do catolicismo, considerada um aliado do trabalho educacional às mulheres, tendo bastante êxito na elite abaetetubense, em meados da segunda metade do século XX.

O funcionamento do Educandário Nossa Senhora dos Anjos acontecia em regime de externato e internato. Sobre isso, Moraes (2000) aponta que o internato se destinava a: filhas de famílias que não residiam no município de Abaetetuba, mas que podiam pagar os estudos de suas filhas; órfãs de mãe, que se internavam para serem educadas pelas irmãs; jovens promissoras a uma vida religiosa, que precisariam conviver com as irmãs para que tivessem ensinamentos para avaliação de seu ingresso na congregação.

De acordo com o Livro do Tombo de 1953, a orientação educacional efetivada pelas irmãs se baseava na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que tinha em seu texto recomendações específicas para o tratamento das mulheres, tais como:

- 1- É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva frequência feminina;
- 2- Nos estabelecimentos de ensino frequentados por homens e mulheres, será a educação ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito deixará de vigorar por motivo relevante e dado especial autorização pelo Ministério da Educação;
- 3- Incluir-se-ão na 3ª e 4ª série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássicos e científicos a disciplina de Economia Doméstica;
- 4- A orientação metodológica do Programa terá em mira a natureza da personalidade feminina, assim como a missão da mulher dentro do lar.

Podemos perceber, através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, uma preocupação com a educação feminina estabelecida nos moldes cristãos para a devida necessidade de proteger as famílias tradicionais. A sociedade abaetetubense queria estar articulada com as orientações que vigoravam na política nacional, que era “proteger a mulher do trabalho e da esfera política, mantendo-a dentro dos

limites que lhes eram impostos, cuidando da família e da educação dos filhos” (MORAES, 2000, p.58).

A educação das meninas, mulheres e mães teria que ser à semelhança de Maria; com esse fim as escolas confessionais realizavam orações diárias, romarias, coroação de Maria, tudo que envolvia uma educação “pura” mediante aos preceitos cristãos. Essa educação era exigida com vigor de todas as educandas assistidas no educandário.

Através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas. Para Carvalho (2012), não é possível pensar a educação no Brasil sem tomarmos como referência a religião cristã, representada pela igreja católica, influenciando as práticas pedagógicas, nas esferas religiosa e na civil.

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2009) mostra que, por meio da disciplina, corpos são docilizados. O autor relata como eram tratados os corpos dos condenados no início do século XVIII. Em sua obra, descreve que, no final do século XVII e início do XX, punições no corpo foram desaparecendo e, depois de alguns anos, o corpo deixou de ser objetivo principal de violência, mas que a violência agora toma uma outra forma, uma forma velada. Essa forma velada ele denomina como “docilização”. Com novos objetivos na sociedade industrial, fazia-se necessária a docilização de corpos, pois “um corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2009, p. 29).

O processo de escolarização, atravessado por práticas, entrelaçando ações do campo religioso, artístico e literário que põe em evidência o modelo feminino a ser seguido pelas jovens estudantes, tendo como Maria sua maior representação... as famílias eram envolvidas nas atividades religiosas e festivas... Desse modo a educação, a disciplinarização dos corpos e das mentes através de práticas educativas religiosas cotidianas ressaltavam o exemplo de virtudes de Maria a ser adotado pelas alunas (MORAES, 2000, p. 65).

4 Considerações Finais

A educação ofertada no Educandário Nossa Senhora dos Anjos era modelo de evangelização e educação, e se expandia na sociedade abaetetubense no decorrer dos anos com uma educação cristã católica de disciplina severa na escola e perpassando para a vida pessoal das educandas, sendo exigidas fora da instituição vida recatada e moral exemplar, como o modo de vestir-se, comportar-se, viver em sociedade sem infringir os padrões morais da época.

Nos estudos da História da Educação, podemos observar que a parceria das instituições religiosas com o estado vem confirmar a manutenção daquelas com benefícios a este, com seus projetos educacionais de corpos e mentes, sem atentar para a política oficial do estado. A instalação e a educação ofertada no Educandário Nossa Senhora dos Anjos, na segunda metade do século XX, confirmam as transformações ocorridas na época, trazendo a educação feminina como uma necessidade e uma educação conservadora instalada na cidade.

Assim, estudar a educação feminina em escolas confessionais, e aqui destacamos o Educandário Nossa Senhora dos Anjos, mostra a necessidade de se levantar pesquisas nessa área, no intuito de contribuir para os estudos de gênero, que nas últimas décadas têm colaborado com a historiografia contemporânea, dando maior visibilidade às questões e reflexões no campo feminino.

Referências

ALVES, Hercules Alfredo Batista. **A educação feminina na região da Campanha-MG: o Collegio Mariano (1867-1907)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Francisco, Itatiba, 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar. 2008.

CARVALHO, Maria Goretti Cavalcante de. **Projeto educativo das capuchinhas: o franciscanismo na história da educação, em São Luís-MA, desde 1913**. São Luís: EDUEMA, 2012.

CASTILHO, Irmã Maria Uília. **Irmãs Missionárias Capuchinhas: uma história de amor (feita de luzes e sombras) 1904-2004**. Congregação das Irmãs Capuchinhas: Fortaleza, 2004.

CHAVES, Antônio; GUIRRA, Rafael Cardoso; BURRIONE, Roberta Tavares de Melo; SIMÕES, Flávia Guimarães Amado. Significado de proteção a meninas pobres na Bahia do século XIX. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. especial, p. 85-95, 2003.

EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS. Livro de Tombamento do Educandário Nossa Senhora dos Anjos, 1953.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1961.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del; BASANEZI, Carla (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MICHELI, Frei Camilo. **O Gigante do Prata**. Vice-Província Capuchinha, São Luís-MA, 1986.

MORAES, Joserlina Raimunda Maués de. **Escritas de Histórias: formação e prática profissional em uma abordagem autobiográfica**. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade da Amazônia, Belém, 2000.

MUNIZ, João de Palma. **O Instituto Santo Antônio do Prata** (Município do Igarapé-Assu). Typ da livraria Escolar: Belém, 1913.

PARÁ. **Constituição das Irmãs Terceiras Regulares da Missão Capuchinha Lombarda do Norte do Brasil**. Regra da Ordem Terceira Regular de São Francisco de Assis. Secção Typ. 1907.

SANTOS, Mayra Silva dos; JULIO, Kelly Lisie. A educação feminina nos séculos XVIII e XIX segundo a obra *Tesouro de meninas*. **Anais X Congresso de História da Educação 2019**. Disponível em <https://xcbhe.com.br/blog/noticias/anais-x-cbhe>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SOUZA ARAÚJO, Heráclides César. **Lazarópolis do Prata**: a primeira colônia agrícola de leprosos fundada no Brasil. Belém: Empreza Graphica Amazonia, 1924.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. Tradução Mirna Pinsky. 2 ed, São Paulo: Contexto, 2017.

ZAGONEL, Carlos Albino. **Capuchinhos no Brasil**. 1ª ed. Conferência dos Capuchinhos no Brasil: Porto Alegre, 2001.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9560>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9560>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

AS PRÁTICAS ETNOMATEMÁTICAS DE ALUNOS RIBEIRINHOS DO RIO XINGU COMO SINAIS DE RESISTÊNCIA À HIDRELÉTRICA BELO MONTE

*ETHNOMATEMATIC PRACTICES OF RIBEIRINHOS STUDENTS FROM RIO XINGU AS SIGNS
OF RESISTANCE TO BELO MONTE HYDROELECTRIC*

Marcos Marques **FORMIGOSA**¹
Universidade Federal do Pará

Ieda Maria **GIONGO**²
Universidade do Vale do Taquari

Resumo: A pesquisa em andamento problematiza as formas de resistências, pelo prisma da Etnomatemática, de alunos ribeirinhos do Rio Xingu frente à implementação de Belo Monte. Parte dos contributos de Wittgenstein, em sua obra da maturidade, e seus entrecruzamentos com as ideias de Foucault. Por um lado, o primeiro problematiza os jogos de linguagem gerados nas distintas formas de vida, apontando para a existência de semelhanças de famílias entre os modelos matemáticos escolares e aqueles desenvolvidos por alunos ribeirinhos. Por outro, algumas noções de Foucault nos permitem entender os regimes de verdade presentes na escola, que marginalizam outros saberes. Os resultados esperados, a partir da imersão no campo, devem apontar para as formas de resistência dos ribeirinhos, presentes nos seus jogos de linguagem matemáticos oriundos das suas práticas cotidianas e na própria permanência dos ribeirinhos no local, a partir da manutenção da escola enquanto garantia de acesso à educação como direito.

Palavras-chave: Matemática. Ribeirinhos. Wittgenstein. Foucault.

Abstract: The research in progress problematizes the forms of resistance, from the perspective of Ethnomathematics, of riverside students from the Xingu River in front of the implementation of Belo Monte. Part of the contributions of Wittgenstein, in his work of maturity, and his intertwining with ideas of Foucault. On the one hand, the first problematizes the language games generated in the different forms of life, pointing to the existence of family similarities between school mathematical models and those developed by riverside students. On the other hand, some notions of Foucault allow us to understand the regimes of truth present in the school, which marginalize other knowledge. The expected results, from the immersion in the field, should point to the forms of resistance of the riverside dwellers, present in their mathematical language games arising from their daily practices and in the permanence of the riverside dwellers in the place, from the maintenance of the school as a guarantee access to education as a right.

Keywords: Mathematics. Riverside. Wittgenstein. Foucault.

¹ Doutorando em Ensino (Univates). Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: mformigosa@ufpa.br.

² Doutora em Educação (Unisinos). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) e Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari (Univates). E-mail: igiongo@univates.br.

1 Introdução

A casa, local de pertencimento, de acolhida e de bem-estar, não pode ser qualquer lugar, ou se resumir a apenas uma estrutura física. Em se tratando dos ribeirinhos do Xingu, a casa, neste caso, vai para além disso... estende-se ao rio, porque é nesse rio que ele vê sua vida passar, e é esse rio que mantém sua vida pulsante, pois é dele que grande parte do sustento da família é garantido. É com e nesse rio que ele navega! É onde ele vive, é a sua casa, a sua morada, o Rio Xingu.

A busca para entender esse cenário nos permitiu aproximação de um novo rio. Um rio, não apenas para quem estava prestes a conhecer, mas, e principalmente, um novo rio também para os ribeirinhos, no sentido de que aquele já não era mais o mesmo quando a implantação da hidrelétrica se materializou, dada às inúmeras mudanças que nele ocorreu. Pois, “[...] as barragens dos rios e a formação dos lagos sacrificam inteiramente o modo de vida daqueles que habitam suas margens e que têm suas vilas, povoados e sua própria cultura completamente inundados, inteiramente submersos” (ALVES; JUSTO, 2011, p. 38), e isso não foi diferente com a implantação da Usina Hidrelétrica Belo Monte (UHEBM).

Nesse sentido, para todos que com ele mantinham uma relação, passou a ser um rio desconhecido, que demandou desses sujeitos iniciativas que passaram a ampliar suas lutas ou buscar outras alternativas, frente ao novo cenário que estava sendo construído, como forma de se apoderar. Buscou-se navegar nesse novo rio, com o intuito de desvendar e esclarecer muitas das inquietações que foram sendo aguçadas por histórias de vida construídas naquele contexto ribeirinho, em especial, após entender que “Quando o governo federal decidiu construir Belo Monte, eles [os ribeirinhos] não foram sequer ouvidos. Tampouco foram contemplados no mapa das consequências do barramento do rio Xingu” (BRUM, 2016, texto digital).

As observações feitas por Brum (2016) corroboram as análises de Scabin *et al.* (2017), que constataram que a empresa administradora do consórcio de Belo Monte, “[...] em muitos casos, ofereceu somente o pagamento de indenização, em detrimento de medidas que fossem capazes de manter o modo de vida tradicional, como a reocupação próxima ao rio” (Idem, p. 236, grifo nosso).

E, assim, nos deparamos com novos olhares, tendo a Matemática, enquanto construção humana, praticada por diversos grupos sociais, inclusive os ribeirinhos, como aliada nesse processo de compreensão das várias mudanças que ocorreram no estuário do rio Xingu, a partir da implantação do empreendimento UHE Belo Monte. Por esse viés, buscamos entender as implicações da UHEBM na vida escolar, a partir de um olhar de uma disciplina que é muito rejeitada pelas crianças na escola,

a Matemática. Mas uma matemática capaz de assumir uma postura que dê sentido e significado. E acreditamos que a Etnomatemática seja o meio possível para estabelecer essa relação dialógica.

Refletindo a amplitude em torno da Etnomatemática e seus diferentes campos de ação, e considerando os diferentes povos e comunidades tradicionais que moram às margens do rio Xingu, a pesquisa gira em torno das influências da instalação da UHEBM nas práticas socioculturais desses ribeirinhos do rio Xingu, tomando-se, mais especificamente, a Etnomatemática apoiada em possíveis aproximações entre Foucault e Wittgenstein (em sua obra de maturidade). Por se tratar de um recorte de uma pesquisa doutoral em andamento, focaremos na discussão teórica em torno do tema proposto.

Com esses objetivos traçados, cremos que o estudo proposto se justifica por se tratar de uma problemática que pode ser pesquisada a partir de uma das tendências da Educação Matemática, a Etnomatemática, e que tal problemática têm reflexo direto na escola e, conseqüentemente, no ensino. Para tanto, esta pesquisa se apoia na perspectiva Etnomatemática de Knijnik *et al.* (2013, p. 28), que faz uso do que ela denomina ser uma “caixa de ferramentas”, aportada nas concepções filosóficas de Wittgenstein e Foucault como possibilidade para “[...] analisar os discursos que instituem as Matemáticas Acadêmica e Escolar e seus efeitos de verdade, e examinar os jogos de linguagens que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas semelhanças de família”, e das quais exploraremos a seguir.

2 Povos e comunidades tradicionais do rio Xingu: o ribeirinho

Pensar o rio Xingu e não associar “às gentes”³, dentre elas, os ribeirinhos, que nele vivem, é ir de encontro a essa identidade do rio e desses sujeitos, pois a existência de um está condicionada à do outro. É um laço perpétuo, que após a implantação definitiva da UHEBM, passou a ser um processo de resistência, dia após dia, para manter-se firme nesse espaço.

O Decreto 6.040/2007 apresenta esses grupos com formas próprias de organização e sistematização de saberes, que são repassados de forma intergeracional, que perpassam a manifestação religiosa, cultural, agrícola, econômica e social e que ocupam determinados territórios, fazendo uso dos recursos naturais de forma sustentável (BRASIL, 2007). Nota-se, aqui, que os ribeirinhos, interlocutores desta pesquisa, estão inclusos na descrição do art. 3º do referido decreto, pois, conforme aponta Almeida (2010), possuem formas próprias de sistematizar seus saberes, bem

³ Cabe deixar claro que às margens do rio Xingu há outras “gentes” que ocupam esse território, como os indígenas de diversos povos, mas não são sujeitos desta pesquisa.

como uma peculiaridade em seu processo de organização e manejo dos recursos naturais, que vêm garantindo a sobrevivência desses grupos ao longo dos tempos.

Nesse contexto, convém considerar que os ribeirinhos que hoje ocupam o estuário do rio Xingu possuem características próprias que foram construídas ao longo do tempo e das diferentes formas de “ocupação”, conforme aponta Galvão (1979). Na pesquisa, damos ênfase àquelas ocorridas pelos rios, por ser a primeira forma de ocupação que buscava a exploração dos recursos naturais presentes na floresta amazônica, além do caráter religioso (FRANCESCO; FREITAS; GRAÇA, 2017).

Por suas características naturais, a região do rio Xingu ficou isolada e sua ocupação ocorreu de forma tardia, ao contrário das outras regiões da Amazônia (FRANCESCO; FREITAS; GRAÇA, 2017). Para as autoras, com o declínio da produção do látex, são essas “gentes”, os descendentes dos nordestinos e outros que para a região migraram, que habitam o estuário do rio Xingu e passaram a ser chamados de ribeirinhos. As histórias e modos de vida comuns dessas “gentes” permitem que se mantenham “[...] conectados por redes de parentescos, compadrios e amizades [...] bem como por relações comuns com uma localidade” (Idem, p. 43-44).

Na literatura, há definições e classificações dessa categoria social. Para Magalhães (2017, p. 29),

Ribeirinho é uma categoria genérica, sujeito de direitos, que recobre uma gama de denominações concretas de existência camponesa no Brasil, e na Amazônia em particular. Apresenta em comum características sociológicas especiais resultantes da relação que mantêm com a natureza, marcadamente o rio [...].

A autora apresenta, como característica principal desse grupo, a relação que o mesmo possui com a natureza e, de forma mais acentuada, com o rio. Essa característica também é apontada por Lopes e Parente (2017) quando consideram que povos ribeirinhos

Podem [...] ser entendidos como aqueles grupamentos de pessoas que têm no rio a referência central de sua existência material e simbólica, porque aí nasceram ou chegaram a tempo de aprender e/ou reinventar técnicas e estratégias de sobrevivência, práticas e costumes que lhes definem e sem os quais a vida fica inviabilizada (LOPES; PARENTE, 2017, p. 410).

Apesar dessa nomenclatura amplamente presente na literatura, os ribeirinhos do rio Xingu também são denominados (por eles mesmos, inclusive) de “beiradeiros” (LOPES, 2015;

MAGALHÃES, 2017), que com o passar do tempo desenvolveram práticas próprias, dada as características peculiares do rio Xingu.

Os ribeirinhos [...] desenvolveram saberes e práticas ao longo dos anos em um processo de experimentação e interação com o ambiente, transmitidos e enriquecidos ao longo de gerações no dia a dia do beiradão. Esses saberes estão presentes nas construções das casas, nos cultivos das roças, dos quintais agroflorestais, nas áreas de pescas e nas estratégias adotadas para responder à dinâmica das variações sazonais do rio Xingu, caracterizada por seis meses do ano de cheia, com grande parte das ilhas submersas, tendo variações nas intensidades das cheias, e seis meses do ano de secas, com ilhas e praias expostas (FRANCESCO; FREITAS; GRAÇA, 2017, p. 54).

Tais saberes vão se adaptando ao longo do tempo, de acordo com as mudanças e necessidades que a vida cotidiana demanda, ou que sua capacidade financeira de aquisição de certos produtos pode trazer, que advém “[...] do trabalho realizado por meio da roça, extrativismo de produtos vegetais, mas, acima de tudo, da pesca, atividade produtiva de maior impacto na geração de renda para a vida das famílias, pois pescam para o consumo e vendem o excedente” (LOPES; PARENTE, 2017, p. 416). É a partir dessa exploração e relação de cumplicidade, estabelecida entre sujeito e ambiente, que os ribeirinhos vão construindo um amplo conhecimento sobre o local que ocupam, e têm o rio como parte de seu patrimônio, conforme salienta Beltrão (2008).

Muitas outras práticas são evidenciadas nas vivências diárias desses sujeitos, que destoam e/ou se assemelham com as de outros espaços ribeirinhos, construídos a partir das suas vivências. Porém, existe uma que se sobressai às demais e que envolve outros sujeitos, desde muito pequenos: a escola e as crianças. E muitas dessas práticas encontram-se ameaçadas por conta da implantação da UHEBM.

A história⁴ sobre o projeto de construção da UHEBM, que inicialmente tinha o nome Kararaô⁵, data do ano de 1975, ainda do período do regime militar e “[...] é o foco de intensa controvérsia devido à magnitude e à natureza dos seus impactos” (FEARNSIDE, 2015, p. 232). Surgiu a partir da crise do petróleo, ocorrida naquela década, que obrigou o governo brasileiro a buscar alternativas para a política energética, que seguia os marcos do projeto nacional-desenvolvimentista dos governos militares (Idem). Frente ao cenário de ocupação da Amazônia, os argumentos para a implantação de projetos hidrelétricos justificavam-se, naquele momento, dentre outros motivos, pelo fato de a grande

⁴ Sobre a linearidade histórica do projeto, recomendamos o *site* da ONG Xingu Vivo Para Sempre, que tem sido uma das grandes contestadoras da execução desse: http://www.xinguvivo.org.br/x23/?page_id=3012. Acesso em: 22 set. 2018.

⁵ “[...] relaciona-se ao “grito de guerra” da etnia Kaiapó, grupo de indígenas nativos do Sul do Pará e Norte do Mato Grosso (FAINGUELERNT, 2016, p. xx).

bacia hidrográfica existir na região, com potencial para o aproveitamento na geração de energia elétrica (FEARNSIDE, 2015, p. 12).

Em 2010, o projeto saiu do papel e 10 (dez) municípios foram atingidos diretamente pela implementação da UHEBM: Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu. Esses municípios constituem a Região de Integração do Xingu⁶, que tem uma população estimada em 376.839 habitantes (IBGE, 2018). Por conta disso, a cidade sofreu um fluxo migratório muito grande, chegando a receber mais de 40 (quarenta) mil pessoas que mudaram para lá, em função da usina (MIRANDA NETO, 2016).

Tantas mudanças foram sentidas não apenas no fluxo migratório, mas nas relações existentes entre as pessoas, entre o rio e as pessoas e vice-versa. Impactos ambientais, sociais, econômicos e educacionais são alguns dos apontados por Magalhães (2017). Por isso, traçamos a seguir a Etnomatemática como um dos sinais de resistência ao empreendimento.

3 O Programa Etnomatemática: explicações iniciais

A Etnomatemática, nesses mais de 50 (cinquenta) anos, enquanto programa de pesquisa pensado por Ubiratan D'Ambrosio, nos trouxe muitas reflexões e importantes contribuições, não apenas para o ensino de Matemática nos diversos níveis e modalidades de ensino, mas, também, para a educação em geral. O programa tem ajudado a pensar (e a fazer) uma educação que seja pautada na valorização da diferença, buscando conhecer e compreender as distintas formas em que os grupos sociais produzem conhecimento, considerando que “[...] visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais (D'AMBROSIO, 1990, p. 9).

Ainda para o autor, o conhecimento é gerado pela necessidade de lidar com a realidade em que se está imerso, buscando respostas aos problemas e situações distintas que emanam de um dado contexto, como forma de garantir sua sobrevivência e sua transcendência. É com essa perspectiva que a Etnomatemática ganhou espaço e criou suas bases epistemológicas, que puderam dar fortalecimento ao programa, num primeiro momento, por meio de ações educativas que implicavam diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula.

Na busca de rupturas de paradigmas enraizados, muitos pesquisadores têm se debruçado e ido além das delimitações impostas pelas escolas, que frequentemente têm demarcado seu espaço como

⁶ O estado do Pará possui doze Regiões de Integração (RI), que agrega diversos municípios cada uma delas, de acordo com o potencial econômico, social e natural.

sendo o único possível para desenvolver a aprendizagem, principalmente quando se trata do ensino da Matemática. Não é de hoje que isso é visível e amplamente debatido, mas, na conjuntura atual do processo educativo, essa discussão ganha novos elementos que demanda profundas reflexões e exige que devamos pensar o ensino para além dos trapiches das escolas ribeirinhas.

O trapiche da escola é a ligação com o rio, o que permite à mesma se estender para além do seu espaço físico. E é por meio desse elo de ligação que os materiais escolares, incluindo aqui o livro didático, chegam (quando chegam) a essas escolas. Chegam e trazem consigo uma única forma de fazer Matemática: uma matemática urbanocêntrica, que traz nas suas ilustrações imagens que não reportam, que em nada dialogam com as formas de vida daqueles sujeitos. A escola do campo, nesse caso, a escola ribeirinha, não pode ser olhada como aquele lugar em que as crianças vão em busca do que de fato se deve aprender, e para que isso ocorra precisam “esquecer”, deixar o que sabem lá na “cabeça do trapiche”, pois não há espaços para seus saberes oriundos, suas vivências, dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, é como se o processo de colonização estivesse sendo reescrito, de uma nova forma, mas com o mesmo enredo: a necessidade de suprimir os saberes já construídos pelas crianças, para que possam se enquadrar no formato disciplinar vigente na sociedade moderna, mostrando a existência de uma hierarquia que precisa ser respeitada e que dita quais saberes devem ser aprendidos (KNIJNIK *et al.*, 2013). É como se da escola ribeirinha não emergissem saberes, como se os sujeitos que dela fazem parte fossem robôs, máquinas que só conseguem desenvolver determinadas atividades quando acionadas por comandos externos. Não há interesse em conhecer nenhuma forma de saber que esses sujeitos possuem, ocorrendo uma dicotomia nos modos de produzir saberes.

Contrariando essas afirmativas presentes no modelo das escolas atuais, que acabam se estendendo para esses espaços insulares, Almeida (2006) traz importantes contribuições para entendermos sobre o elevado grau de conhecimentos que grupos, como os ribeirinhos, possuem: “[...] os homens, mais afeitos às longas caminhadas para o trabalho, sabem ler a natureza, a linguagem dos bichos, os segredos da mata. O mundo rural, distante das grandes cidades, tem também seus sábios” (ALMEIDA, 2006, p. 108).

Foucault (2005), no processo de “disciplinarização do saber”, quando ocorreu a desqualificação dos saberes considerados inúteis, falsos, ou não-saber, aqueles que não tinham comprovação científica, a partir desse sistema de disciplinamento axiomático de forma centralizada, criou critérios para enquadramentos, formatação dos saberes.

Esses procedimentos foram essenciais para a construção da ciência moderna, pois criaram as condições necessárias para o disciplinamento, como mecanismo de dominação, uma vez que as disciplinas “[...] são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios [...] que definirão um código que não será o da lei, mas da normalização” (FOUCAULT, 1998, p. 189). Um exemplo desse disciplinamento se materializa nas práticas imbuídas nos sistemas escolares, que apenas delimitam aquilo considerado ser “verdadeiro” ou “falso”, dentro do que consideram necessário para se aprender como verdades únicas.

E, quando nos reportamos aos saberes da Matemática, que precisam ser ensinados nos contextos diferenciados, esses, ao que concebe Foucault, não têm consonância com os saberes matemáticos que são construídos dentro desses sistemas. Contudo, os saberes produzidos por esses sujeitos precisam ser ponderados, buscando-se entender os significados existentes nessa construção e a forma como isso ocorre. Essa iniciativa permite que não se chegue ao espaço com olhar de cultura excludente, aos moldes como está posto hoje na razão moderna, presente na ciência atual (KNIJNIK *et al.*, 2013). Contrariando essa ideia, Knijnik (2017, p. 51) assegura que “[...] é possível admitir que a racionalidade moderna – e a matemática que lhe dá sustentação – pode não ser a única racionalidade de nossa época: outras formas de raciocínio podem coexistir numa mesma forma de vida”. Portanto, há diferentes “jogos de linguagem”, que precisam ser investigados e que estão impregnados em diferentes formas de viver, de existir “[...] que podem ser considerados como "matemáticos", porque identificamos semelhanças, famílias entre tais jogos, com aqueles nos quais fomos escolarizados no mundo ocidental” (Idem).

Dessa maneira, nas seções seguintes traçamos uma síntese das aproximações existentes entre o Programa Etnomatemática e os filósofos supracitados.

4 Aproximações do Programa Etnomatemática com Wittgenstein

Para além dessa busca, Knijnik *et al.* (2013) apontam sinais implícitos de uma aproximação em torno do pensamento de D’Ambrosio e o pensamento de Wittgenstein. Ambos questionam a construção simbólica da Matemática como linguagem universal. Para D’Ambrosio (2004, p. 48), a Matemática é considerada “[...] como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e suas características que apontam para precisão, rigor, exatidão [...]”.

Em oposição a isso, a Etnomatemática se movimenta, e um de seus rumos de problematização se apoia em Wittgenstein (1999), que advoga a não existência de uma única linguagem, ou seja, uma

linguagem universal, mas uma linguagem que vai sendo determinada a partir dos diferentes contextos em que dela estão fazendo uso.

Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra – mas, sim, que estão “aparentados” uns com os outros de muitos modos diferentes (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52, grifo nosso).

Sob esse prisma, é possível considerar a existência de diferentes linguagens, que emergem de distintos contextos “[...] o que permite que se questione a noção de uma linguagem matemática universal e [consequentemente] as implicações educacionais desse posicionamento epistemológico” (KNIJNIK, 2016, p. 21). Desse modo, faz-se necessário questionar o modelo vigente que propaga a existência de uma única Matemática, imbuída de formalismo e como maneira singular de traduzir o mundo, desconsiderando outras racionalidades matemáticas diferentes. Um dos elementos que têm impulsionado esses questionamentos é a crença de que a Matemática não pode ser concebida como uma ciência neutra, mas que está imbuída nas dimensões anteriormente apresentadas.

Por enveredar através desse movimento, a Etnomatemática se entrelaça em diferentes perspectivas, que vão nos permitindo entender outras matemáticas presentes, que podem ser passíveis de traduções e nos ajudam a entender outras formas de ver e entender o mundo. Para tanto, busca suportes em filósofos que questionam a ideia da não existência de uma verdade única, mas da possibilidade de que tudo pode ser questionado. Tais filósofos têm sido uma “caixa de ferramentas teóricas”, que permite verificar os diferentes “jogos de linguagem” existentes e “seus efeitos de verdade”, conforme aponta Knijnik *et al.* (2013), que podem ser analisados frente aos diferentes contextos sociais. A partir disso, assim como a autora, reportamo-nos à filosofia de Wittgenstein (1999), que aponta os “jogos de linguagem” presentes no interior desses discursos e suas formas de uso, como modo de “[...] examinar como esses jogos funcionam na esfera social, isto é, os efeitos de poder que operam sobre tais jogos” (KNIJNIK, 2017, p. 53) e como eles vão ganhando espaço dentro dos contextos.

Esses jogos de linguagem vão produzindo suas identidades, incluindo, aqui, as suas diferenças, que são necessárias para a construção dos modos de existência dos sujeitos; problematizam discursos naturalizados e vigentes em torno da existência de um único modo hegemônico, uma verdade universal, em torno dos saberes matemáticos, como sendo “[...] uma forma muito específica de produzir Matemática: aquela vinculada ao pensamento urbano, heterossexual, ocidental, branco e masculino [...]” (KNIJNIK, 2004, p. 27).

É preciso cogitar outras formas de produção de saberes, outras linguagens que fazem uso de seus próprios jogos de linguagem, que está para além daquilo que é tomado como verdade única: O termo “*jogo de linguagem*” deve salientar, aqui, que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35).

Para o filósofo, por mais que as ferramentas tenham uma mesma finalidade, para um determinado serviço (pode ter outras finalidades, a depender do andamento da construção do produto final, ou do próprio produto final em si) elas desempenham funções distintas e, muitas vezes, complementares. Segue o filósofo: “- É interessante comparar a multiplicidade das ferramentas da linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade das espécies de palavras e frases com aquilo que os lógicos disseram sobre a estrutura da linguagem [...]” (Idem, p. 36).

Ao fazer uso dessa “caixa de ferramentas”, Knijnik *et al.* (2013, p. 28-29) consideram a não existência de uma única linguagem matemática, mas “[...] linguagens, no plural, identificando-as como uma variedade de uso”. Para a autora, as contribuições filosóficas de Wittgenstein (1999) permitem aferir que as linguagens da Matemática já não são vistas como “[...] marcas da universalidade, perfeição, ordem, como se preexistissem às ações humanas [...] levando-nos a questionar também a existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos” (Ibidem, p. 29).

Wittgenstein (1999) acredita que as formas de linguagens existentes nos grupos diversos vão ganhando sentido e significado de acordo com seus usos, quando utilizadas em diferentes situações e contextos. Condé (1998, p. 90), ao refletir sobre as ideias do filósofo, considera que “Essa nova concepção de uso é totalmente contrária à concepção essencialista da linguagem. Uma vez que a significação é construída pelo uso, modificando-se a cada uso que dela fazemos, ela traz em si uma essência invariável”.

Porém, isso só ocorre quando há margens para que esses usos sejam possíveis de serem desenvolvidos, e não ficarem imersos em manuais que determinam o que deve ser seguido, como forma de manter o sujeito aprisionado, e reproduzido automaticamente, não abrindo margens para a associação de outros significados, outras possibilidades, novos olhares que podem desencadear em outros questionamentos. Isso se reflete com a Matemática, pois o discurso presente produz uma verdade que não pode ser questionada.

5 Aproximações do Programa Etnomatemática com Foucault

Para D'Ambrosio (2004, p. 48), a Matemática é considerada a ciência dos números, que prima pelo rigor e exatidão, e a produção do conhecimento matemático tem sido feita por um grupo dominador, que dela faz uso para exercer domínio e controle, pois ainda é concebida como uma ferramenta não passível de questionamentos. Propagou-se a ideia de que a Matemática é uma linguagem universal, assumindo, muitas vezes, o status de divindade, não havendo margens para que se admitam variações. A partir desses apontamentos, visualizamos uma outra aproximação da Etnomatemática com as concepções filosóficas de Foucault.

Apoiada nesse discurso, a Matemática tomou isso como regime de verdade (FOUCAULT, 1996) e foi se constituindo pelo formalismo e abstração que regulam a sua estrutura de organização, como forma de garantir sua sobrevivência e manutenção de poder, que classifica e marginaliza sujeitos que dela não se apropriam. A linguagem matemática utilizada na escola segue um padrão que, por vezes, acaba inibindo as possíveis mudanças que podem emergir nos processos de apropriação do conhecimento.

No modelo educacional brasileiro vigente, mais precisamente no ensino de Matemática, encontramos enunciações que primam por um ensino pautado na memorização e repetições visualizadas nas longas listas de exercícios que precisam ser resolvidos pelos alunos, ao final de cada conteúdo explanado. E isso vem se estendendo por muitos anos, o que, de certo modo, acabou por se naturalizar dentro desse espaço a partir da concepção de que a precisão da Matemática é infalível, portanto, inquestionável, e que não há outra forma eficiente de ensinar e de aprender. Logo, não há espaço para que sejam discutidas outras formas de raciocínio que são desenvolvidas por outras culturas e que podem contribuir nesse processo.

Fischer (2012), por sua vez, argumenta que Foucault trata o saber não como algo que precisa ser aprisionado em padrões, mas como algo que seja capaz de criar uma liberdade de pensamento, que permita despir, mudar as vestimentas, para conhecer e/ou construir novas práticas. Na concepção de Fischer (2012, p. 15), Foucault considera que as práticas são construídas “[...] por dentro das relações de poder e saber, que se implicam mútua e insistentemente, trata-se, também, de práticas produtoras de modos de ser do sujeito”.

Isto posto, reforça a ideia de que não há uma pauta que queira excluir o modelo de Matemática universal vigente, porém, aponta que há outros que precisam ser considerados. A importância dessa valorização recai sobre as ideias de Morin (2010), quando argumenta que há a necessidade de uma religação dos saberes, como forma de se construir um ensino mais educativo, que dê conta de formar

um sujeito que se reconheça e se assuma na sua diferença, inclusive a partir do ensino de Matemática, fugindo do modelo da “[...] genealogia da sociedade disciplinar moderna (CASTRO, 2015, p. 87).

Com essa explanação, é notória a presença de discursos tomados como verdades únicas, que são externalizados por meio de uma linguagem não passível de quaisquer questionamentos. Nessa direção, Foucault (1996, p. 44) pontua que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, e pouco dialogam com a diversidade encontrada no espaço escolar. Tomamos, a partir disso, as ideias preconizadas por Foucault em torno desses discursos (escritos ou falados), que vão ganhando significados e sentidos num dado tempo, espaço, e conforme o contexto.

Apoiada nisso, a Etnomatemática busca romper tais discursos, pois é pertinente destacar que a produção do saber não ocorre de forma unilateral. Fazem-se necessárias rupturas com o sistema, para que ampliemos o leque de possibilidades de se ensinar e de se aprender Matemática para além da sala de aula. Dessa maneira, a Etnomatemática abre espaço para o questionamento sobre os discursos que são impostos aos sujeitos, mesmo que aconteçam de acordo com o contexto em que estão inseridos, e são tomados como única forma de produção de conhecimento, inclusive pelo sistema educacional, incluindo, aqui, a escola (FOUCAULT, 1996), que tem seus desdobramentos diretos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Foucault (1995), há três tipos de lutas, que vão de encontro a discursos que operacionalizam diferentes formas de exploração, de dominação e sujeição/subjetivação, chancelando que os discursos são propriedades de grupos específicos. O discurso que aparece, de forma mais acentuada, em torno do processo de implantação da UHEBM perpassa pela subjetivação, o que tem acarretado descaracterização nos modos de vida dos sujeitos ribeirinhos, “[...] ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Nas ideias de Foucault, as manifestações de resistência acontecem quando o sujeito se sente isolado, excluído e perde, de certo modo, sua relação construída com seus pares, ou seja, tem-se em evidência a construção de um sujeito individualizado, como nova forma de política de poder do Estado⁷ “[...] [desde] que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos” (Idem, p. 237).

Além disso, há questionamentos sobre quem legitima esses saberes a ponto de querer sanar as regras e critérios constituídos internamente, dentro dos espaços de vivências dos sujeitos, que não são

⁷ Foucault (1995, p. 236) assegura que o Estado é o possuidor do poder de governabilidade, como “[...] uma forma de poder tanto individual, quanto totalizadora”, mas tem investido na individualização, como uma espécie de releitura do poder pastoral.

padronizados pelas formas vigentes de saber, pelos regimes de verdades “[...] que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele [no indivíduo]” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Segue o filósofo apresentando que tais formas de imposição de regimes de verdades aprisionam, tornando-se necessário “[...] promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto a vários séculos” (Idem, p. 239). Porém, Foucault (2006) explicita que as formas de resistências não podem ser entendidas, única e exclusivamente, como uma ação deliberada contra o poder, mas como parte deste. Para o filósofo, a resistência alimenta o poder, que precisa repensar suas estratégias de ação. E é a resistência que vai redirecionando as ações do poder, pois, quanto maior ela for, maiores serão as forças adotadas pelo poder para contorná-las. E isso faz com que os sujeitos reelaborem suas ações de resistências para superar as novas estratégias do poder, com vistas a garantir sua liberdade.

Assim, o ciclo dessa relação é construído, porque, para o filósofo, não existe o exercício do poder sem o exercício da liberdade. E ambos se desenvolvem mediante as relações de forças que são construídas. Nesse processo, o poder e a resistência investem na construção do saber, seja pelas indagações, questionamentos sobre os discursos tomados como verdades únicas, seja na reformulação de tais discursos para a garantia da manutenção do poder.

6 Considerações finais

A partir desses exemplos de aproximações, traçamos considerações em torno do movimento da Etnomatemática, que ampliou seu leque de atuação e, concordando com Magalhães (2014), assumiu novos contornos teóricos. Ao advogar numa perspectiva multiculturalista, a Etnomatemática segue em direção aos questionamentos de verdades e da existência de outras realidades, também construtoras de verdades, que são vivenciadas em outros grupos, e trazem consigo processos de exclusão e marginalização. Esse processo de exclusão delinea-se por não se aceitarem ou por se manifestarem outras verdades que não convergem com àquelas impostas pelo sistema. Além disso, passa-se a se apropriar de outras ferramentas de luta, que rompem com esses modelos de discursos existentes, criando-se discursos próprios, como forma de resistência.

Nessa perspectiva, a Etnomatemática avança, e busca romper com esses disciplinamentos excludentes, e caminha para outros espaços, ultrapassando a sala de aula. É necessário um novo olhar, por meio de novas lentes, para entender o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática e da produção do conhecimento que tem emergido no interior das escolas, especificamente nas escolas pertencentes aos espaços insulares, como as escolas do rio Xingu e suas relações com esse espaço,

com uma visão que prime pela valorização das diferenças, na busca pelas múltiplas interpretações desses saberes, que são construídos e transmitidos de geração a geração. Todavia, como garantir poder a esses grupos minoritários, se, historicamente, tiveram seus direitos ao conhecimento negados, inclusive à educação? A resistência, na perspectiva de Foucault, tem se mostrado um alicerce na busca dessa garantia.

Reiteramos que os modos de vida dos sujeitos constituintes de grupos minoritários, incluindo, aqui, os ribeirinhos, são capazes de produzir saberes, pois são produtores de cultura. Nas palavras de Foucault (2013), o saber se constrói quando passa a ganhar forma, sistematização, organização, a partir de um determinado contexto e momento histórico, que vai ganhando forma e rechaçando a ideia da racionalidade científica vigente, abrindo espaço para que outras racionalidades se manifestem, nos seus diferentes “jogos de linguagem” como assegura Wittgenstein (1999).

Quando o sujeito está apropriado desses saberes, tem a capacidade de refletir sobre eles e, a partir disso, produzir novos, que podem ser operacionalizados conforme sua necessidade e habilidade, argumentação e reflexão. E, sempre que esses saberes são acionados, são capazes de garantir a esses sujeitos uma resistência não armada, como a água que vai somando forças e torna-se transponível por meio de espaços que não seriam possíveis através de outros mecanismos.

Mediante esses apontamentos, as ideias de Wittgenstein e Foucault podem ser produtivas para adentrar nas águas do rio Xingu e investigar os diferentes “jogos de linguagem” existentes ao longo de seu estuário, para examinar quais são os regimes de verdades que vão construindo discursos enveredados de saber e de poder que têm regido a vida dos ribeirinhos. Assim, acreditamos que seja possível analisar como as práticas presentes na vida escolar dos alunos ribeirinhos implicam como sinais de resistência frente à implantação da UHEBM.

E é nessa perspectiva que acreditamos que a Etnomatemática pode contribuir nesse processo de resistência, rompendo com modelos que têm imperado no interior dos sistemas educacionais, que acabam por refletir nas precariedades das escolas ribeirinhas que, muitas vezes, ficam reféns das ações do poder que é exercido sobre elas.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010 (Coleção Contextos da Ciência).

_____. Uma ciência perto da natureza. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição de; PEREIRA, Wani Fernandes. (org.). **Lagoa do Piató**: fragmentos de uma história. 2 ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN, 2006.

BELTRÃO, Jane F. Natureza de nossa vida! Barragem, não aceito! O Xingu é sagrado. *In*: SOUZA, César M. de. CARDOZO, Alírio (org.). **Histórias do Xingu**. Fronteiras, espaços e territorialidades (séculos XVII-XXI). Belém: EDUFPA, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRUM, Eliane. Casa é onde não tem fome: A história da família de ribeirinhos que, depois de expulsa por Belo Monte, nunca consegue chegar. **El País**. São Paulo, 18 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/18/opinion/1468850872_994522.html. Acesso em: 30 jul. 2016.

CONDÉ, Mauro Lúcio L. **Wittgenstein**: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. Etnomatemática e educação. *In*: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, José Cláudio de (org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

FEARNSIDE, Philip M. **Hidrelétricas na Amazônia**: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras. Manaus: Editora do INPA, 2015.

FISCHER, Rosa Maria B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

FRANCESCO, Ana A De.; FREITAS, Alexandra; GRAÇA, Denise da S. História de ocupação do beiradão no médio Rio Xingu. *In*: MAGALHÃES, Sônia B.; CUNHA, Manuela Carneiro. **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte**: relatório da SBPC. São Paulo: SBPC, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Poder e saber. *In*: MOTTA, Manoel B. (org.). **Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro). 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Coleção Ditos & Escritos).

GALVÃO, Eduardo. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KNIJNIK, Gelsa. A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem de outras formas de vida. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS**. v. 10, n. 22, Seção Temática, 2017. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3877/3104>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Um modo de teorizar no campo da pesquisa em educação matemática. *In*: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda (org.) **Educação Matemática e sociedade**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016. (Coleção Contexto da Ciência).

KNIJNIK, Gelsa *et al.* **Etnomatemática em movimento**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

LOPES, Raquel da S.; PARENTE, Francilene A. Recomendações para a educação escolar dos ribeirinhos: entre o rio e a rua. *In*: MAGALHÃES, Sônia B. CUNHA, Manuela C. **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte: relatório da SBPC**. São Paulo: SBPC, 2017.

LOPES, Ana Débora da S. **A cura que vem da natureza: conhecimentos, práticas e apreensões da Biodiversidade por beiradeiros da estação ecológica Terra do Meio, Amazônia Brasileira**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MAGALHÃES, Sônia B. Introdução: a voz dos ribeirinhos expulsos. *In*: MAGALHÃES, Sônia B.; CUNHA, Manuela C. **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte: relatório da SBPC**: São Paulo: SBPC, 2017.

MIRANDA NETO, José Queiroz de. **Os nexos de re-estruturação da cidade e da rede urbana: o papel da Usina Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 9. ed. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9561>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9561>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM LIVROS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO COM BASE NA LINGUÍSTICA APLICADA

ANALYSIS OF THE ACTIVITIES PROPOSED IN PORTUGUESE LANGUAGE BOOKS OF THE 9TH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION: A STUDY BASED ON THE APPLIED LANGUAGE

Benedito Júlio MORAES¹
Universidade do Estado do Pará

Naír Miranda da COSTA²
Universidade do Estado do Pará

Talita Rodrigues de SÁ³
Universidade do Estado do Pará

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar atividades que compõem o livro didático de Língua portuguesa, buscando verificar se a elaboração das mesmas é feita com base nos conceitos de Linguística Aplicada. A metodologia está pautada na revisão bibliográfica sobre o tema, visto que ela permite a observação de aspectos conceituais, de conteúdo e de relevância da produção, bem como dos padrões da construção científica e das considerações pertinentes à investigação e pesquisa documental em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. A seleção dos livros didáticos foi feita com base nos seguintes critérios: estruturação, bases teóricas, relevância do conteúdo. A análise das obras nos permite concluir que a oportunidade de conhecer e comparar a estrutura que compõe os livros didáticos, amparados pela Linguística Aplicada, possibilita-nos tecer reflexões quanto às concepções linguísticas que são importantes ao processo de construção e organização do livro didático.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Língua Portuguesa. Livro didático.

Abstract: This research aims to analyze activities that make up the portuguese language textbook, intending to verify if their elaboration is based on the concepts of Applied Linguistics. The methodology is based on the bibliographic review on the topic, since it allows the observation of conceptual aspects, content and relevance of production, as well as of the patterns of scientific construction and of the considerations relevant to documentary research and research in Portuguese Language textbooks 9th grade of elementary school. The selection of textbooks was made based on the following criteria: structure, theoretical bases, content relevance. The analysis of the works allows us to conclude that the opportunity to know and compare the structure that makes up the textbooks, supported by Applied Linguistics, allows us to weave reflections on the linguistic conceptions that are important to the construction and organization process of the textbook.

Keywords: Applied Linguistics. Portuguese language. Textbooks.

¹ Cursando Pós-graduação em Teorias e Metodologias da Educação Básica. Graduado em Letras Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* bjmoraes@gmail.com.

² Cursando Licenciatura em Letras Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Pará. *E-mail:* talitasa@hotmail.com.

³ Docente Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação. *E-mail:* talitasa11@yahoo.com.br.

1 Introdução

Partindo-se do pressuposto de que a Linguística Aplicada (LA) não se fecha apenas a aproveitamentos de teorias que visem a melhora de métodos, técnicas e procedimentos de sala de aula, e sim a um estudo de *práxis* da utilização da linguagem em conjunturas e perspectivas específicas, considera-se sua importância para a melhoria da educação brasileira, constituindo-se num elemento para a ampliação dos conhecimentos e do desenvolvimento sociocultural dos educandos.

Inúmeras investigações acerca do processo de aquisição de conhecimento relativas ao estudo da Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa (LP), como uma estratégia para estimular o educando a assimilar o que se deseja trabalhar como instrumento sociocultural, têm avançado desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos pressupostos teóricos inerentes às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394 de 1996 com suas respectivas concepções da Língua e da Linguagem, sobre as quais discorreremos mais à frente neste trabalho.

Compreende-se que uma pesquisa dessa natureza pode trazer subsídios ao professor na explicação e construção de sua própria concepção de linguagem, de modo a auxiliá-lo na escolha e elaboração do material didático que melhor atenda às necessidades e especificidades do contexto pedagógico no qual atua. Dessa forma esta pesquisa tem como objetivo analisar atividades que compõem o livro didático de Língua portuguesa, buscando verificar se a elaboração das mesmas é feita com base nos conceitos de Linguística Aplicada.

2 Percorso metodológico

Na busca de caminho que alicerçasse as análises, contribuições e discussões teóricas desenvolvidas no campo da Educação, propostas por este trabalho, o mesmo está fundamentado sobre as perspectivas da abordagem qualitativa.

Para que as apreciações e análises decorrentes do estudo fossem estabelecidas sobre fundamentações sensíveis, tornou-se indispensável a apropriação de todas as informações disponíveis sobre as questões norteadoras deste trabalho, com a finalidade de colocar-nos em contato direto com todas as possíveis sobre as questões oriundas da pesquisa, objetivando o reforço paralelo em nossas análises e nas manipulações das informações obtidas, partindo-se, assim, à pesquisa de fontes bibliográficas pertinentes ao estudo.

Segundo Marconi & Lakatos (1992), a bibliografia pertinente permite que o pesquisador disponha de meios para definir e solucionar não somente questões conhecidas, mas também lhe possibilita descobertas em diversas áreas onde permeia aquela problemática, podendo utilizá-la para confirmar, confrontar ou enriquecer suas proposições.

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial da construção efetiva de um protocolo de investigação, ou seja, após a coleta de um determinado assunto é imprescindível que sejam realizadas as revisões bibliográficas da temática abordada, uma vez que essas auxiliam na escolha dos métodos mais apropriados à concretização das análises, além de um conhecimento das variáveis, e na autenticidade da pesquisa.

Assim, neste trabalho a pesquisa bibliográfica apresenta-se como fonte principal de informação, tendo em vista que esta investigação decorre, especificamente, das análises de dois volumes de coleções intitulados *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), e *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), ambos os volumes do 9º ano.

Segundo Malheiros (2010), a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, possibilitando que o pesquisador conheça as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar as questões que norteiam a investigação.

Entende-se, desta forma, que a pesquisa bibliográfica possibilite a facilitação da identificação e seleção da metodologia que melhor se aplique ao trabalho, a fim de desvendar os caminhos que se busca percorrer na concretização de um levantamento bibliográfico benéfico ao estudo.

Para as análises e interpretações provenientes da pesquisa, buscou-se também trabalhar com as técnicas de análises de conteúdo, que, segundo a perspectiva de Bardin (1997), têm sido uma das técnicas mais utilizadas para esse fim, pois, consistem em um instrumento metodológico que possibilita a explicação de diversos discursos e de todas as formas de comunicação. Partindo do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar, segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas acionadas para a análise das comunicações, com a finalidade de descrever o conteúdo e inferir sobre as condições de sua produção/recepção das mensagens.

Podemos observar que os caminhos traçados buscam a resolução de uma determinada situação por meio de referenciais teóricos, analisando e discutindo as várias contribuições científicas, possibilitando-nos subsidiar as informações sobre o que foi analisado, como e sob quais perspectivas foi tratado o assunto.

3 Contextualizando a gênese da Linguística Aplicada no ensino de Língua Portuguesa

Conceituar e refletir sobre a gênese da Linguística Aplicada exige, primeiramente, que se considere que a linguagem facilmente estabelece seu lugar e importância no cotidiano da sociedade, pois nos permite a simbolização real, tendo em vista que viabiliza a construção de opiniões, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental. A linguagem permite-nos, ainda e fundamentalmente, a interação social, que institui a condição para a vida em sociedade (CONTE, 2015).

A prática da Linguística Aplicada, no contexto em que o texto é a unidade de ensino, inter-relaciona-se aos eixos da leitura e produção, consistindo em ferramenta para a aprendizagem da leitura e escrita, complementando-as. Promover estas habilidades é o ponto de chegada da Linguística Aplicada, através de práticas que proporcionem a reflexão sobre a língua, reflexão que é "explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa" (MENDONÇA, 2006, p.208), portanto, englobam-se e consideram-se os conteúdos gramaticais e discursivos.

Assim, a linguagem tem sido, de acordo com a história, uma questão muito estudada pelo homem, no entanto, somente no final do século XIX e no início do século XX – com a contribuição de Ferdinand de Saussure – estabeleceu-se oficialmente a ciência linguística, objetivando o estudo da língua. Em meados do século XX, iniciaram-se os estudos alusivos a abstração do conhecimento linguístico para a aplicação desse conhecimento em casos fidedignos de uso de linguagem. Urge, desse modo, a Linguística Aplicada como parte considerável dos estudos linguísticos (CONTE, 2015).

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada vem dizer algo sobre a vida contemporânea, repensando o seu sujeito de estudo; no caso da escola, por exemplo, seria imprescindível a compreensão de que os alunos e professores, sujeitos a quem se destina a maioria das pesquisas e, muitas vezes, sendo eles próprios sujeitos dessa pesquisa, têm corpo, etnia, raça, gênero, classe social.

Em síntese, estudos que visem às minorias ou às maiorias tratadas como minorias, como tão bem aponta Cavalcanti (2006), criando condições para que a LA escape do destino daquela modernidade que fez do homem e do mundo objetos, que esquadrinhou, dissecou, mensurou, apresentando suas descrições “aos homens crédulos e atônitos que, sentados nos sofás, tomaram conhecimento do fantástico reduzido a fórmulas e explicações. Já não havia mais segredos. Fez-se o show da ciência: leis universais, objetivas: futuro desvendado” (GERALDI, 2003).

A Linguística Aplicada, no campo da escola, tem o compromisso com a produção de conhecimentos que orientem a formação de docentes, de alunos leitores e escritores, a partir do entendimento de que Ler e Escrever são práticas sociais necessárias à entrada, à inclusão mesmo, na sociedade contemporânea. Ou seja, os acessos aos bens simbólicos e ao seu uso colocam-se como uma necessidade para mediar os processos inclusivos, em uma sociedade que, cada vez mais, impõe uma lógica da exclusão, deixando uma grande maioria à margem, fora dos limites de qualquer fronteira (CONTE, 2015).

Trabalhar pedagogicamente inserindo-se nesse processo parece-nos um desafio no qual se deva investir, desafio esse que passa, a nosso ver, pela necessidade de “conferir sentidos” à cultura escolar, aqui pensada como aquela que incorpora conhecimentos diferenciados e múltiplos, desde aqueles provenientes da ciência até os saberes inventivos do cotidiano (CERTEAU, 1994), e entendendo “sentido” conforme Bakhtin, quando diz que “chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido” (BAKHTIN, 1992). Este é o pano de fundo, no qual entendemos deva-se centrar a discussão sobre a contribuição da LA ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (CONTE, 2015).

4 Os livros didáticos e o PNLD

Ao discutir políticas públicas que regem os livros didáticos que visam à construção ou manutenção de uma sociedade capaz de viver em harmonia com valores e princípios ideológicos que regem o ideário do grupo que estabelece as referidas, é importante compreender a gênese destas políticas, bem como sua aplicabilidade e funcionamento nas esferas educacionais.

Segundo o MEC (1993), o livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o país ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar.

Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores.

Analisando a Constituição Federal de 1988, percebemos que no Art. 208 ficam estabelecidos os deveres do Estado com a educação, que deverá ser efetivada mediante a garantia de: inciso VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Portanto, tornou-se uma obrigatoriedade por parte do Governo Federal a implementação de um programa de distribuição gratuita de obras didáticas, entre outros, de forma sistemática e regular, a todos os alunos (individualmente) das escolas de educação básica das redes escolares públicas do país em um período de três anos. Ressalta-se que a responsabilidade pela política de execução do PNLD é do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em substituição ao programa anterior, denominado Programa do Livro Didático (PLID). O decreto de criação do PNLD previa, entre outros aspectos, a participação do professor na indicação das obras didáticas e a utilização do livro durável. Na década de 1990, iniciam-se os primeiros passos para instituir um mecanismo de avaliação dos livros didáticos indicados pelos professores, medida que procurou colocar em cena a discussão sobre a qualidade dos livros, ausente no Decreto nº 91.542.

Assim, em 1993 o MEC institui uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade das dez obras mais solicitadas pelos professores em 1991, para as disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, dirigidas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Surgem também, no âmbito dessa comissão, discussões sobre critérios para avaliação de livros didáticos. Como resultado desse trabalho, foi publicado em 1994 o documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, focalizando aspectos tanto da produção física do livro quanto da formulação metodológica das obras. Em 1996, é efetivamente iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Furtado e Gagno (2009), baseando-se em seus estudos sobre a temática em análise, no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 – ESBP, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR (Políticas do Livro Didático e o Mercado Editorial), afirmam que o livro didático, além de ser considerado um recurso que auxilia docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, precisa apresentar características pedagógicas por meio das quais professor e aluno sejam críticos e reflexivos em relação aos conteúdos ali abordados.

Contudo, destaca-se que os PCN não apresentam diretamente o que e como o professor deve trabalhar, pois, segundo Manini (2009), os documentos pretendem essencialmente, oferecendo alguns direcionamentos, modificar a forma como se concebe a disciplina de LP, agora pautada no texto e nas diversas possibilidades de produção de sentidos.

Ainda segundo a autora, isso é importante, porém a falta de formação dos professores e realidade da sala de aula criam/criaram uma desarmonia entre o documento e as práticas dos docentes. Assim, a função de elaboração das atividades fica a cargo dos livros didáticos, que tomam um papel central na educação, daí aprofundarmos-nos nesse objeto. Silva (2004, p.35) afirma que, nesse sentido, os livros didáticos podem ser considerados uma ponte entre os PCN e as práticas efetivas do ensino de Língua Portuguesa, "sistematizando a operacionalização das diretrizes propostas no documento que, no momento atual da história da disciplina Língua Portuguesa, caracterizam os saberes julgados necessários para o uso adequado da língua nas atividades de interação social".

Diante do exposto, esta pesquisa destina-se a apresentar estudo analítico/comparativo de dois exemplares de livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, escolhidos segundo a validade PNLD (triênio), para analisarmos suas atividades propostas sob o diagnóstico da Linguística Aplicada e do ensino da Língua Portuguesa de referência, tendo sido selecionados dois volumes de coleções intitulados *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), e *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), ambos os volumes do 9º ano.

Buscou-se compreender em que medida se pode afirmar que as propostas de ensino de LA, tal como propõem os PCN e outros especialistas, estão vigentes nos atuais livros didáticos de Língua Portuguesa, avaliando-se as atividades referentes ao ensino dos conhecimentos linguísticos. Ainda que as atividades se diferenciem em suas abordagens, ora mais tradicionais, ora mais reflexivas, ocorrendo uma mescla de perspectivas, percebe-se que há cada vez mais presente uma abordagem mais discursiva que prioriza a construção do texto e seus efeitos de sentido em ambos os livros.

5 Análise do *Corpus*: Livros Didáticos

A escolha dos livros didáticos do 9º ano se deu, primeiro, porque são os livros disponíveis para a educação pública, distribuídos gratuitamente aos alunos, e, segundo, pelo 9º ser a última série do ensino fundamental, sendo a próxima série parte do ensino médio, ou seja, presume-se que o aluno, ao chegar à nova fase do ensino, traga em seu intelecto uma base curricular já estudada em todo seu ensino fundamental, o que muitas vezes não ocorre.

É sabido que muitos alunos transitam do ensino fundamental para o médio com diversas dificuldades, na leitura, interpretação de texto, entre outras, reflexo dos problemas que impedem a qualidade do ensino e, principalmente, do material didático utilizado, que, em sua maioria, traz como conteúdos, principalmente, regras e prescrições desassociadas do texto, que desestimulam ainda mais os alunos à aprendizagem.

Neste trabalho, analisamos atividades de dois exemplares de livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano, sendo dois volumes de coleções intitulados *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), e *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), ambos os volumes do 9º ano, sob um olhar da Linguística Aplicada, que é o propósito desta pesquisa para um ensino de Língua Portuguesa de referência.

Quanto à primeira obra, intitulada *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2012, o volume foi publicado no ano de 2012, pelas autoras Laura de Figueiredo, bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e professora em programas de formação continuada das redes estadual e municipal de São Paulo, sendo autora de materiais didáticos; Marisa Balthasar, doutora em Letras (área de concentração: teoria Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP), sendo professora em programas de formação continuada das redes estadual e municipal de São Paulo e na rede pública por 14 anos, além de ser professora em faculdades particulares e autora de materiais didáticos; e Shirley Goulart, licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa, com curso de especialização em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sendo professora em programas de formação continuada das redes estadual e municipal de São Paulo e na rede pública por 15 anos. Além de ser professora em escolas particulares do ensino superior e autora de materiais didáticos.

Nesse volume analisamos que, apesar de alguns exemplares dos livros didáticos já trazerem em seus conteúdos algo que prenda a atenção do aluno e dê a ele entendimento de maneira descritiva, não apenas lhe ensinando regras, mas o instigando a ter curiosidade pelo aprendido, suas atividades deixam a desejar, visto que não provocam no aluno a reflexão e muito menos a interpretação textual adequada.

É nesse contexto que buscamos analisar e diagnosticar como a teoria da Linguística Aplicada é inserida nesse meio, optando pela análise amostral da estrutura do livro didático em questão, tendo sido realizada, assim, a escolha de algumas atividades para serem analisadas.

No volume em questão ressalta-se, como um dos pontos fortes da coleção, a adoção de uma perspectiva textual e discursiva na abordagem dos conhecimentos linguísticos, além de se destacar a articulação entre três eixos, baseados, segundo o documento, na perspectiva textual e discursiva, como observados nas páginas 69, 70 e 73 do mesmo, as quais vêm indicando diferentes perspectivas teóricas no trabalho com os conhecimentos linguísticos, apresentando tanto perspectivas mais discursivas quanto as consideradas mais tradicionais.

Apesar disso, não se aponta no livro, como evidência, um enfoque característico relacionado à perspectiva da Linguística Aplicada. Acreditamos ser imprescindível analisar as abordagens que coexistem nesse material, a variação das perspectivas, com destaque para as propostas mais reflexivas, em muitos momentos.

No exercício (FIGUEREDO, 2012, p. 69), avaliamos o que de fato era trabalhado, que, em sua maioria, buscava solicitar aos alunos que analisassem, relacionassem, explicassem e pensassem sobre a implicação de um determinado sentido ou função de algum acontecimento linguístico que constituía os exercícios de reflexão, que estabelecem o momento de relação entre conteúdos linguísticos e textos trabalhados.

As atividades que geralmente possibilitavam aos alunos a formulação de hipóteses para a ocorrência de um fenômeno linguístico, elaborações de generalizações ou sistematizações do conteúdo, frequentemente, apareciam no final dos exercícios ou ainda no final dos capítulos para fazer um resumo dos conteúdos estudados, permitindo uma maior fixação destes pelos alunos.

Pudemos observar casos nos quais, diferentemente de uma sistematização de alguma regra geral, a atividade instruía que o aluno formulasse uma hipótese sobre o fenômeno linguístico específico para o contexto estudado, como observado na atividade contida na página 75 do volume. Nessa mesma página, podemos analisar as atividades de consulta e pesquisa que orientavam aos alunos pesquisas na internet ou em dicionários para obtenção de algum dado, informação ou palavra para concluir a atividade, propondo-se trabalhar aspectos mais discursivos e textuais a partir dos textos lidos nas seções de leitura.

Percebe-se que todas as atividades contidas no livro em questão, de forma geral, trabalham os conteúdos no nível do texto e discurso, focalizando a análise do fenômeno linguístico com a finalidade de explorar os efeitos de sentido no texto, além de analisar aspectos linguísticos do gênero estudado. As atividades geralmente alteram o componente de ensino, descobrindo alguns aspectos linguísticos que contribuam para o aprofundamento no texto, no intuito de explorar aspectos discursivos dos fenômenos linguísticos, relacionando-os com o texto ou gênero lido na seção de leitura.

Destacam-se também as atividades de formulação e verificação de hipóteses, por possuírem importante presença no Livro Didático e por irem ao encontro às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dialogando com diversos autores que apontam como uma possibilidade dos procedimentos metodológicos da prática da Linguística Aplicada a organização e registro das conclusões dos alunos feitas a partir da observação de fenômenos linguísticos.

Assim, em uma análise geral do volume, observa-se que as atividades de meditação têm destaque no Livro Didático, ainda que a assimilação predomine. A predominância daquelas atividades de indicação poderia significar uma abordagem ainda superficial e tradicional dos conteúdos, visto que é uma atividade que em si não exigiria elaboradas habilidades do aluno, porém, como observado nas atividades citadas acima, a identificação ocorre especificamente no início de todas as atividades, sendo também o meio para algumas atividades reflexivas, na medida em que focaliza o olhar do aluno para o que foi previamente identificado.

Quanto ao segundo volume, intitulado *Português Linguagens*, 9º ed. – São Paulo: Saraiva, 2015, foi publicado no ano de 2015, pelos autores William Roberto Cereja, professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, mestre em Teoria Literária também pela USP, doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC/SP e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital; e Thereza Cochar Magalhães, professora graduada em Português e Francês e licenciada pela Faculdade de Ciências e Letras (FFCL) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em Araraquara, São Paulo, mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara e professora da rede pública de ensino na mesma cidade. Segundo o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), esse exemplar foi escolhido para ser utilizado nos anos de 2017, 2018 e 2019 na rede de ensino público, código do livro 0055P17012009IL.

No exercício (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 21), começamos analisando a atividade proposta correspondente ao assunto orações subordinadas substantivas, demonstrada na figura abaixo para melhor compreensão. Iremos nos ater apenas às atividades, por entendermos que essas não provocam o aluno a investigar os fenômenos linguísticos, a regra já vem pronta e é ensinada dessa maneira sem que haja questionamento.

Como poderemos visualizar, a seguir, na imagem 1, a formulação da primeira questão nos recepciona logo com as regras da Gramática Normativa, solicitando ao aluno que complete os enunciados já pré-organizados, como se fossem uma receita, não instigando o aluno a refletir sobre o uso prático dessas sentenças a serem completadas.

Imagem 1 – Atividade do livro didático

EXERCÍCIOS

1. Em seu caderno, complete os enunciados a seguir com orações subordinadas substantivas. Veja o exemplo:

O problema é .

O problema é **que hoje eu não almoço em casa.**

a) Nunca duvidei .

b) É inútil .

c) Percebi logo .

d) Tive a sensação .

e) Não se sabe ainda .


f) Ele sabe uma coisa: .

2. Leia estes versos, de Ferreira Gullar:

— sei **que** dois e dois são quatro
 sei **que** a vida vale a pena
 mesmo **que** o pão seja caro
 e a liberdade, pequena.

(“Dois e dois são quatro”. *Melhores poemas de Ferreira Gullar*. São Paulo: Global, 2004. p. 83.)

Observe os dois primeiros versos.



Jefferson Galdino

21

Fonte: Livro didático.

Vejamos o que diz Pereira e Rocha (2013, p. 31), em sua obra *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*: “[...] Supostamente, a Linguística teria interesse pela língua como um construto abstrato ou internalizado, e a LA estudaria as manifestações da Língua externa, da língua em uso, contextualizada”. O que vemos nos exercícios de (a) a (f), na figura acima, são orações a serem completadas pelos alunos totalmente descontextualizadas, apenas há sentenças soltas, regras e regras.

Para Moita Lopes (2006, p. 48), em seu livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, “[...] se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”. Também não percebemos aspectos culturais e sociais na elaboração das atividades.

Como podemos observar nas formulações das atividades propostas pelo Livro Didático, o estímulo provocado pelas perguntas nos alunos é mecânico e repetitivo, o exemplo é mostrado no primeiro item, e, em seguida, a conjunção integrante “que” se repete nos demais itens, como se fosse um processo mecanizado.

Vejamos outra atividade proposta no volume (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 36), sobre o assunto pronome relativo.

Imagem 2 – Atividade do livro didático

EXERCÍCIOS

1. Una as orações a seguir por meio do pronome relativo **que**, conforme o exemplo:

Li os livros de contos. Os livros de contos estavam guardados.
Li os livros de contos que estavam guardados.

a) O professor vai de mudança para outro país. Os alunos amam esse professor.
b) Comprei um CD. O CD é ótimo.
c) Vi umas fotos antigas. As fotos antigas foram batidas na minha infância.
d) Esta é a calça nova? Você comprou uma calça nova?

2. Una as orações empregando pronomes relativos que deem sentido coerente aos períodos:

a) O problema a tenho me referido é outro. c) É ele faz os melhores trabalhos.
b) Eu emprestarei meus CDs a eu confiar. d) A escola estudei continua bonita.

Fonte – Livro didático.

Observe que a primeira questão da atividade em análise, imagem 2, exige pouco raciocínio do aluno, pede que ele una duas orações e insira o pronome relativo “que”. Perceba que a questão nem solicita que o aluno empregue o pronome que melhor se ajuste a oração, pois limita o pensamento do aluno apenas ao pronome relativo “que”.

Na segunda questão, percebemos um pequeno grau de dificuldade, com uma premissa de emprego do pronome relativo, (que dê sentido coerente apenas), empregando o pronome “que” ou “quem”.

Ao observarmos as atividades propostas pelo volume em análise, com um olhar sobre a Linguística Aplicada, percebemos que elas não explicam os fenômenos linguísticos, muito menos utilizam a linguagem como uma prática social. O livro didático, com relação aos seus exercícios, ensina apenas regras, tornando o aprendizado pouco produtivo e desinteressante por parte do aluno.

6 Considerações finais

A análise de dois volumes de livros didáticos de coleções intitulados *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, de Figueiredo *et al.* (2012), e *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), ambos os volumes do 9º ano, se justificou nesta pesquisa por percebermos que o livro didático é uma ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que sempre se faz presente nas salas de aula e fora dela, já que geralmente é a ele que o aluno recorre para sanar suas dúvidas, principalmente quando não lhe é possível recorrer ao educador.

Assim, a pesquisa realizada neste artigo nos forneceu, enquanto futuros docentes de Língua Portuguesa, a possibilidade de tecermos reflexões sobre as concepções da linguagem que são importantes ao processo de organização do livro didático, ressaltando que a contribuição teórica da Linguística Aplicada foi primordial para a produção do referido trabalho, tendo em vista que a LA nos faz ponderar que a linguagem permeia todos os campos da vida política, econômica, social e educacional, desempenhando um papel essencial na construção social do indivíduo.

As concepções de linguagem, em principal da Linguística Aplicada, contribuem para a aplicação da metodologia de ensino do livro didático para a disciplina de Língua Portuguesa, colaborando também para uma reflexão dos professores com relação ao uso da linguagem, dos aspectos semânticos e do aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, estando direcionados para a concepção de linguagem como processo de interação social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC-UNESCO, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livro didático**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**, 9º ano. 9 ed. ref. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTE, Cora. **Análise linguística em livros didáticos do 9º ano**: atividades em foco. Campinas: UNICAMP/IEL, 2015.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FURTADO, Andréia Garcia; GAGNO, Roberta Srocaro. **Políticas do livro didático e o mercado editorial**. IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2009.

GERALDI, João W. Depois do show, como encontrar encantamento? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.º 44, Campinas, 2003.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MALHEIROS, M. **Método de Pesquisa Bibliográfica**, 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/tecnica+de+pesquisa+bibliografica.html> . Acesso em: 4 set. 2017.

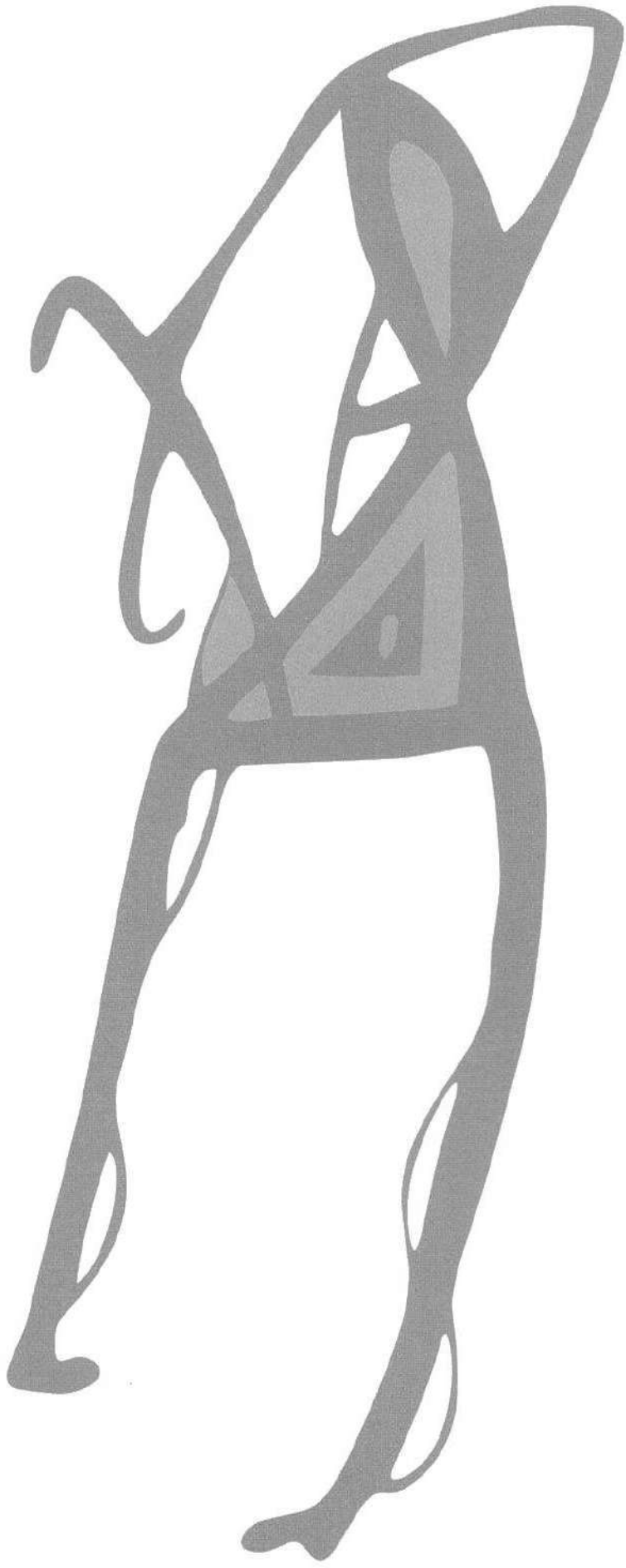
MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II** (5ª a 8ª séries). Campinas: UNICAMP/IEL, 2009.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Celso; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2006.

PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria Del Pilar (org.). **Linguística Aplicada**. 1ª ed. São Paulo: Contexto. 2013.

SILVA, Wagner R. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 43, n. 01, 2004.



ARTIGO



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9562>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9562>

Submissão: 13/11/2019

Aprovação: 05/03/2020

A RELEVÂNCIA DO PNE E SUA CONSIDERAÇÃO PELOS ENTES ESTATAIS

THE RELEVANCE OF THE PNE AND ITS CONSIDERATION BY THE STATE ENTITIES

César Augusto **IBAÑEZ**¹

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Resumo: O artigo teve como propósito evidenciar a relevância do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como identificar a consideração dada pelo poder público para o referido Plano. Desta forma, o problema de nosso trabalho girou em torno de como destacar a relevância do PNE e identificar a postura dos entes estatais para com ele. Fundamentalmente, este artigo foi fruto de uma pesquisa documental, que no intuito de enriquecer o debate acerca da importância do PNE, buscou refletir acerca das metas e estratégias desse Plano à luz das quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Na intenção de verificar a postura dos entes estatais para com o Plano, nessa pesquisa documental, confrontou-se suas metas e estratégias com os índices de cumprimento das metas e objetivos constantes no site do INEP. Concluiu-se destacando o que foi possível inferir acerca das informações fornecidas pelos documentos e pelas análises realizadas.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (PNE). Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC). Direito à educação.

Abstract: The purpose of the article was to highlight the relevance of the National Plan for Education (PNE), as well as to identify the government consideration for the referred Plan. Thus, the problem of our work was based on how to highlight the relevance of the PNE and identify the attitude of state entities towards it. Essentially, this article was the result of a documentary research, in which, in order to enrich the debate about the importance of the PNE, we sought to reflect on the goals and strategies of the Plan in the light of the four dimensions of the right to education: availability, accessibility, acceptability and adaptability. Aimed at verifying the attitude of state entities towards the Plan, in the documentary research, its goals and strategies were compared with the indexes of accomplishment of the goals and objectives contained in the INEP website. We concluded by highlighting what was possible to infer about the information provided by the documents and the analyses performed.

Keywords: National Plan for Education (PNE); Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR). Right to education.

¹ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE (UFPR). E-mail: cesarabnz@gmail.com

1 Introdução

Neste trabalho buscamos analisar o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, com duas finalidades: ressaltar sua relevância e identificar a postura dos entes públicos para com ele. Para atingirmos tais objetivos, realizamos uma pesquisa documental que envolveu a análise comparativa entre vários documentos. No afã de atingir o primeiro objetivo, isto é, evidenciar a relevância do PNE, procuramos analisá-lo na perspectiva do que determina a Recomendação nº 13² do Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1999, acerca do direito à educação. Mais especificamente, interessou-nos o que estabelece o Comitê em relação a esse tema, quando afirma que independente de "como venha a ser aplicado o direito em cada realidade, a educação em todas as suas formas e níveis deve apresentar quatro características fundamentais e inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade" (XIMENES, 2014, p. 245). Desta forma, buscamos classificar, quando pertinentes, as metas e estratégias do PNE dentro dessas quatro dimensões do direito à educação. Reconhecemos que essa classificação não é de um todo estanque ou impermutável. Dada a inter-relação dessas características do direito à educação, encontramos metas e estratégias que podem ser classificadas em mais de um desses aspectos.

A percepção de que boa parte das metas e estratégias do PNE pode ser enquadrada perfeitamente dentro das recomendações do citado Comitê de 1999 só corrobora a pertinência e correção do Plano. Por outro lado, este artigo tem também o propósito de chamar a atenção para o abandono e desprestígio sofrido pelo citado documento. Não obstante toda a luta para a aprovação do PNE, as conquistas obtidas pela sociedade civil, inscritas nas suas metas e estratégias – audaciosas, mas exequíveis –, tal Plano corre o risco de ser preterido, de não ter cumpridas as propostas nele previstas. Nesse sentido, Dourado (2018, p. 488) observa que “o grande desafio está na materialização do PNE, sobretudo a partir do cenário político Pós-Golpe Parlamentar de 2016, cujos desdobramentos sinalizam para a secundarização do PNE, seus comandos, dispositivos e prazos”.

Tendo em vista o poder indutor do MEC ao propor políticas públicas, assim como sua influência natural sobre os demais entes da Federação, cabe a ele assumir o protagonismo em relação à implantação do referido Plano. Desta forma, ressaltar a necessidade de cumprimento do Plano, para que seja assegurado o direito à educação às gerações atuais e futuras, entendemos ser uma das

² A Recomendação nº 13 emitida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, em 1999, trata-se de uma interpretação e esclarecimento do artigo 13, presente no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, realizado em 1966 (ONU, 1966).

maneiras de sensibilizar o MEC e demais esferas, instâncias e conselhos afins, para que voltem a reconhecer o devido valor desse documento.

Feito este preâmbulo, analisemos, portanto, a relação existente nas metas e estratégias do PNE com as respectivas dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade; observadas pelo Comitê DESC de 1999. Ao buscar ampliar a percepção dessas facetas do direito à educação e identificar sua natureza, nosso propósito, como dissemos, será o de evidenciar a relevância do Plano.

2 Disponibilidade no direito à educação

Considerando que a dimensão disponibilidade significa que "deve haver instituições e programas de educação em quantidade suficiente no âmbito do Estado-parte" (XIMENES, 2014, p. 245), entendemos que uma quantidade significativa das metas do PNE apresenta esse compromisso. Certamente, todas as metas que versam sobre a universalização ou ampliação da oferta de ensino, em diferentes níveis, etapas e modalidades, buscam, dentro de suas especificidades, atender essa demanda.

Nesse sentido, encontramos nas metas ou estratégias 1 e 1.1, 2, 3, 4 e 4.2 do Plano (BRASIL, 2014), respectivamente, o compromisso com a universalização ou ampliação do atendimento escolar, para a educação infantil, o ensino fundamental, a população de 15 a 17 anos e para as pessoas com deficiência, transtornos ou superdotação. Desta forma, portanto, o compromisso do Plano com a disponibilidade de vaga para a educação básica, faz-se estendida para toda a população na faixa etária de 0 a 17 anos (sobretudo a partir de 4 anos de idade).

Nas metas ou estratégias 8, 8.4, 9, e 9.1, respectivamente, também encontramos no PNE a preocupação em elevar a taxa de escolaridade da população de 18 a 29 anos, expandir a oferta de educação profissional técnica a essa população, erradicar o analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade, bem como ofertar "educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria". (BRASIL, 2014)

Ainda nessa linha de oferta ou ampliação de vaga, o texto do PNE apresenta nas metas 11, 11.10, 12 e 14, respectivamente, uma preocupação em expandir a educação profissional técnica de nível médio, incluindo também as pessoas com deficiência, transtornos ou superdotação, assim como propõe elevar significativamente o número de vagas na graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Portanto, encontramos no Plano a busca por universalizar o acesso, ou ampliar o número de matrículas, em todos os níveis de ensino, isto é: para todas as etapas da educação básica até o ensino médio (sobretudo na idade própria desta etapa), para o nível superior, graduação e pós-graduação. Assim como observamos o objetivo de suprir as demandas por vagas das modalidades de ensino que atendam públicos específicos, tais como educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica. Deste modo, entendemos que os idealizadores do PNE atuaram de forma muito plena para suprir a dimensão da disponibilidade. Em outros termos, buscaram garantir a realização do direito à educação na sua dimensão mais básica, isto é, tornar disponível a vaga.

Ainda nessa dimensão da disponibilidade, encontramos no PNE outros aspectos afins. A criação de condições básicas de funcionamento para uma instituição de ensino também é fundamental, pois, evidentemente, elas refletem a possibilidade, ou não, de oferta da vaga. Na estratégia 7.18 está indicado o compromisso de “assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos”. Também consta a preocupação em oferecer “espaços para a prática esportiva”, acesso “a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência”.

Ou seja, a infraestrutura física também compõe a dimensão da disponibilidade, como assinala Ximenes (2014, p. 245, 246). “[...] edifícios ou outra proteção contra fatores externos, instalações sanitárias para ambos os sexos, água potável [...], materiais de ensino, [...] biblioteca” são alguns exemplos de condições básicas para o funcionamento de uma instituição de ensino citadas pelo autor.

Outro aspecto da disponibilidade que observamos no texto do Plano trata-se do público-alvo. Nas estratégias 1.10, 1.11, 2.10, 2.11, 7.24 e 9.8 não podemos ignorar o esforço dos legisladores para contemplarem, como dignos de direito à educação, determinados públicos tão específicos. Desta forma, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotados, crianças surdas, idosos, população do campo, comunidades indígenas, quilombolas, filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante, adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida, e em situação de rua, foram contemplados também pelo PNE, no seu direito ao acesso à educação.

Por fim, ainda sobre a disponibilidade, encontramos uma preocupação nos idealizadores do PNE com a formação dos professores. Naturalmente, assim como não existe a possibilidade de se ofertar uma vaga sem prédios ou infraestrutura, da mesma forma, isso não é possível sem professores aptos a lecionar. Nesse sentido, a meta 15 aborda o compromisso de todas as esferas do Estado

desenvolverem políticas voltadas a assegurarem “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Assim como na meta 16, a preocupação é que haja uma formação continuada, e em nível de pós-graduação, para os professores da educação básica.

Também consta no PNE a necessidade de se propiciar formação aos docentes para atender públicos específicos, tais como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pessoas privadas de liberdade, população do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.

O interesse pelo profissional da educação também aparece no PNE nas metas e estratégias 17, 17.3, 18 e 18.4, ao preverem a criação de Planos de Carreira para a educação básica e superior pública; na referência à lei federal sobre o piso salarial nacional, aos profissionais da educação básica; na busca pela equiparação do seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente; no desejo que o profissional da educação básica cumpra jornada de trabalho num único estabelecimento escolar; assim como na previsão de licenças remuneradas objetivando a qualificação profissional.

Essa atenção dada à qualificação, à remuneração e à carreira do professor também compreende a dimensão da disponibilidade do direito à educação, uma vez que, para se ofertar uma vaga, também se requer “docentes qualificados com salários competitivos” (XIMENES, 2014, p. 245).

3 Acessibilidade no direito à educação

Outra das dimensões pertencentes ao direito à educação diz respeito à acessibilidade. Esta, por sua vez, envolve vários aspectos, tendo as condições físicas de acesso como o fator mais destacado. Nesse sentido, compreende não somente “a distância entre as instituições escolares e a residência dos estudantes”, mas também “as condições de transporte até a escola, as condições de seu entorno relativas à segurança e à salubridade e as condições físicas de acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida” (XIMENES, 2014, p. 247).

Todavia, além dos aspectos físicos, para que haja acessibilidade faz-se necessário que não exista nenhuma forma de discriminação impedindo ou dificultando o acesso à escola para o educando. Ou seja, “a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis de fato e de direito, sem discriminação por nenhuma razão proibida” (XIMENES, 2014, p. 246).

Também é requisito para acessibilidade, indubitavelmente, a gratuidade do ensino. Ainda que, no caso do Brasil, as várias etapas da educação básica sejam gratuitas, não significa necessariamente que elas são acessíveis. Na educação infantil, sobretudo de 0 a 3 anos, as vagas são insuficientes ou inacessíveis aos pais, em função da localização. No ensino médio, por sua vez, existem várias outras razões que tornam a escola inacessível. Potenciais estudantes dessa etapa de ensino, que pertencem à população de baixa renda, são forçosamente inclinados ao mercado de trabalho, na maioria das vezes para o subemprego, em detrimento dos estudos. E, no ensino superior, apesar de gratuitas, as universidades públicas são em número extremamente insuficiente à demanda.

3.1 Acessibilidade física

Encontramos em algumas estratégias do PNE compromissos assumidos que dizem respeito mais especificamente à acessibilidade física. Na estratégia 1.5, ao constar que seja mantido e ampliado o “programa nacional de construção e reestruturação de escolas, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil”, observa-se a preocupação do legislador do PNE para que sejam “respeitadas as normas de acessibilidade”.

No interior da meta 4, que aborda a educação especial, a estratégia 4.6 contempla de forma mais evidente, sobretudo, a acessibilidade física. Indica a necessidade de se “manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, [e] da oferta de transporte acessível [...]” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a estratégia 7.13 também retrata o compromisso do Plano em “garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, [...] visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local” (BRASIL, 2014).

Portanto, existe no PNE a preocupação em tornar as escolas acessíveis, fisicamente falando, quer seja pela ampliação da rede física, pela atenção dada para que haja transporte gratuito, ou pela adequação arquitetônica, pensando nas pessoas com deficiência. Observa Ximenes (2014, p. 246) que “a educação deve estar livre de obstáculos físicos”, possuir “uma localização geográfica de acesso razoável”, além de atentar-se às condições de oferta de transporte e de acesso para as pessoas com deficiência.

3.2 Acessibilidade econômica

Outro aspecto que determina a garantia da acessibilidade diz respeito às condições socioeconômicas que se requer do indivíduo, para que ele possa ter acesso ao ensino. Não obstante o fato de que a oferta do ensino é gratuita, pode-se afirmar que existe igualdade de oportunidade somente no ato da matrícula. Ou seja, se não houver ações do Estado voltadas para reparar a situação dos educandos de baixa renda, isto é, daqueles que se encontram em condições socioeconômicas precárias, a desigualdade continuará existindo, uma vez que se perpetuará o resultado escolar frustrante, isto é, o cenário de um alto número de alunos reprovados ou evadidos. Tal situação, portanto, revela a ausência de acessibilidade econômica. (MELCHIOR, 1997, p.8 apud XIMENES, 2014, p. 248).

Dessa forma, tomando como referência que acessibilidade econômica significa, num sentido mais amplo, o dever do Estado de propiciar a gratuidade ativa, ou seja, tomar medidas para suprir as demandas socioeconômicas que impedem o educando de estudar, investigamos no PNE alguns compromissos que vão nesse sentido.

Nas estratégias 1.14, 2.4, 3.8 e 4.9 constata-se a preocupação em “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência” (BRASIL, 2014) no sistema de ensino, dos educandos que se encontram em condições socioeconômicas mais desfavoráveis, destacando os beneficiários de programas de transferência de renda. Espera-se, para o cumprimento desses cuidados, a colaboração de órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. Desta forma, subentende-se, nesse amparo, que deverá ser prestado ao educando também uma forma de gratuidade ativa.

Do mesmo modo, evidencia-se por parte do legislador do PNE, nas estratégias 7.17, 9.4, 9.7 e 10.9, a intenção de fazer o Estado exercer a gratuidade ativa. Nelas encontramos a determinação de ampliar ações de atendimento ao(a) aluno(a), implantando programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos. Assim como o empenho de “criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização” (BRASIL, 2014). E, ao abordar a educação profissional para jovens e adultos, o texto do Plano traz o compromisso de institucionalizar um programa nacional de assistência ao estudante, inclusive financeira.

Portanto, as ações propostas pelos formuladores do Plano vão além da oferta da gratuidade passiva, na qual o Estado apenas oferece a vaga, pois almejam uma gratuidade ativa, isto é, aquela em que o ente estatal cria condições efetivas de frequência para o educando.

Em outros termos, a gratuidade de fato só existirá se as ações do Estado vierem a suprir as deficiências econômicas básicas do educando, o que implica reconhecer o “dever estatal de fornecer material didático, vestuário, alimentação, transporte e assistência médica, odontológica e hospitalar a todos os estudantes da escola pública” (XIMENES, 2014, p. 248).

3.3 Acessibilidade por não discriminação

Outro aspecto relacionado com a dimensão acessibilidade circunscreve-se à questão da discriminação. Nesse sentido, o Comitê DESC toma como referência o que é definido por discriminação proibida na Convenção da UNESCO de 1960. Naquela oportunidade, tal Convenção debruçou-se sobre a luta contra as discriminações na esfera do ensino. Em seu artigo primeiro, estipulou-se o seguinte:

§1. Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas;
- d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

§2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições a que é subministrado. (UNESCO, 1960).

Tendo como referência essa definição de discriminação proibida, analisemos agora algumas estratégias do PNE que, de uma forma direta ou indireta, também versam a respeito.

Como já abordamos na dimensão da disponibilidade, convém frisar que aquelas estratégias que buscam abarcar uma vasta gama de público-alvo também indicam o combate à discriminação a que esses contingentes populacionais estão sujeitos. Desta forma, grupos minoritários, tais como: alunos com deficiência, transtornos ou superdotação; crianças surdas; idosos; populações do campo

e das comunidades indígenas e quilombolas; filhos(as) de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; e pessoas privadas de liberdade são contemplados pelo Plano, provavelmente no afã de que não sejam discriminados, sequer pelo esquecimento.

Por outro lado, encontramos no PNE estratégias que combatem a discriminação, abordando outras situações. Na estratégia 3.13, ao tratar do propósito de universalizar o atendimento escolar para o público de 15 a 17 anos, o Plano propõe ações no sentido de “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2014). Já na estratégia 4.9, que trata do público com deficiência, transtorno ou superdotação, o documento também prescreve medidas similares. Propõe o PNE que as ações voltadas para fortalecer o acompanhamento, permanência e desenvolvimento desses educandos no ambiente escolar sejam realizadas “juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência” (BRASIL, 2014).

Nas estratégias 7.25, 12.13 e 14.5, por sua vez, encontramos a preocupação em se combater a discriminação mais em função das peculiaridades culturais ou da formação étnica de determinadas populações. O fato de o PNE referenciar-se à lei 11.645, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, e solicitar ações que possibilitem a inclusão das populações do campo, indígenas e quilombolas no ensino superior e na pós-graduação é sinal da sua intenção de combater a discriminação étnico-racial, por local de origem, ou de outra natureza, a que essas populações também estão sujeitas.

Ximenes (2014, p. 246), acerca deste tópico, assinala que "a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis de fato e de direito, sem discriminação por nenhuma razão proibida". Nesse sentido, podemos observar que o texto do PNE é muito abrangente no combate à discriminação. Ao determinar que não seja negada vaga para essas populações invisibilizadas, abordadas aqui; que o ensino não lhes seja de qualidade inferior, se comparado ao ofertado ao restante da população; assim como que essas pessoas sejam tratadas com dignidade e respeito, valorizando-se a cultura e o histórico de vida que trazem, sobretudo aquelas com formação étnica ou cultural distinta, os formuladores do Plano evidenciam o propósito de cumprirem a Convenção da UNESCO, de 1960. Isto é, o que ela dispõe no seu artigo primeiro, que citamos acima.

4 Aceitabilidade no direito à educação

A aceitabilidade, por sua vez, compreende o aspecto que revela se a educação ofertada corresponde a um nível de qualidade aceitável, quanto à “forma e o conteúdo da educação, incluindo

os currículos e os métodos pedagógicos, [...] (por exemplo, relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade)" (XIMENES, 2014, p. 246). Nesse sentido, elencamos alguns compromissos do PNE que abordam a aceitabilidade.

Destacaremos estratégias do PNE que enfocam, mais especificamente, aspectos sobre as condições de ensino que, se fossem considerados, indicariam uma qualidade de educação aceitável. Na estratégia 1.6, por exemplo, encontramos no legislador a preocupação de que a avaliação da educação infantil seja baseada em “parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014).

Assim como já tratamos na dimensão acessibilidade física, convém ressaltar que a estratégia 4.6 também compreende o aspecto da aceitabilidade. Uma vez que, caso não haja programas suplementares que “promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica [...] e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2014), com certeza, essa educação oferecida não será digna de ser aceitável, sobretudo para esse público com essas características específicas.

Por outro lado, incluindo também as pessoas com necessidades especiais, mas pensando em se avaliar a qualidade institucional de forma mais global, encontramos ações prescritas com essa intenção, nas estratégias 4.14 e 7.3 do Plano. Nelas, ao ser proposta a criação de indicadores de qualidade que possibilitem uma avaliação de âmbito institucional, voltada para avaliar as condições de infraestrutura, os recursos pedagógicos disponíveis e outras dimensões relevantes, evidencia-se o compromisso com a aceitabilidade das condições do ensino prestado, expresso no texto do PNE.

Pensando-se mais especificamente no desenvolvimento educacional a ser atingido pelo educando, encontramos, nas estratégias 2.2, 3.2, 3.3 e 7.1 do Plano, o compromisso de fomentar a qualidade da educação básica com esse propósito. Em síntese, elas contemplam a preocupação do legislador no tocante a garantir direitos e objetivos de aprendizagem, assim como a criação de uma base nacional comum curricular, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio. Naturalmente, essa preocupação em elevar a qualidade da educação também repercute na sua aceitabilidade.

Outro aspecto que podemos entender como próprio de um ensino aceitável diz respeito a garantir a alfabetização plena e na idade certa para todas as crianças. Essa preocupação os formuladores do Plano demonstraram na meta 5 e na sua respectiva estratégia 5.1. Do mesmo modo,

a proposta presente na estratégia 20.11, de se aprovar uma “Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino” (BRASIL, 2014), também revela o compromisso com a aceitabilidade do ensino ofertado.

A preocupação com a qualidade da educação promovida no ambiente escolar também está presente nas estratégias 7.4 e 7.8 do PNE. Nelas encontramos a orientação para que seja realizada nas escolas da educação básica uma autoavaliação, bem como a necessidade de se desenvolverem indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação ofertada para alunos com necessidades especiais.

No tocante ao ensino superior, a busca por “ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%” (BRASIL, 2014), presente na meta 13, evidencia a preocupação dos legisladores em elevar a qualidade da educação nesse nível de ensino.

Portanto, todos esses compromissos estão vinculados à aceitabilidade, haja vista que essa pressupõe “um padrão básico (aceitável) de qualidade para todos”. Isso significa que o Estado deve observar, em termos de insumos, infraestrutura, capacitação profissional, conteúdos, processos, objetivos e resultados, um padrão mínimo de qualidade em todos esses aspectos que envolvem a educação (XIMENES, 2014, p. 253).

5 Adaptabilidade no direito à educação

No último nível de realização do direito à educação temos a adaptabilidade. Ela pode ser verificada quando uma educação possui a “flexibilidade necessária para adaptar-se às necessidades de sociedades e comunidades em transformação e para responder às necessidades dos estudantes dentro da diversidade de seus contextos sociais e culturais” (XIMENES, 2014, p. 246).

Nesse sentido, analisemos agora algumas estratégias no PNE que expressam essa intenção do legislador, isto é, criar condições para que a oferta do ensino seja adaptável às necessidades do educando.

Observamos nas estratégias 1.10, 2.7 e 3.11 a preocupação em adaptar as condições de oferta de ensino, redimensionando sua distribuição, em termos territoriais e de turno, sobretudo, pensando-se nas turmas de ensino médio, nas populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, assim como possibilitando a “adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região” (BRASIL, 2014).

Nas estratégias 1.11, 4.3, 4.7 e 5.7, e na meta 4, que tratam da oferta de ensino e da alfabetização de pessoas com deficiência, transtornos ou superdotação, quer seja educandos de escolas urbanas, do campo, indígenas ou de comunidades quilombolas, percebe-se a adaptabilidade ao ser proposto atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, formação qualificada dos professores e oferta de salas de recursos multifuncionais. Da mesma forma, busca-se garantir a alfabetização bilíngue para pessoas surdas, em Libras e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, e a adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Ainda acerca da meta 5, no tocante à alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, encontramos na estratégia 5.5 outras preocupações em adaptar as condições de ensino para os públicos distintos. Nas populações rurais, étnicas e itinerantes, pensou-se na “produção de materiais didáticos específicos, e [em] desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

A intenção do legislador em adaptar as condições de oferta do ensino “para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante” (BRASIL, 2014) constatamos, tanto na estratégia 2.11 como na 3.12, que tratam da universalização do ensino fundamental e médio.

Na meta 7, que trata da qualidade da educação básica, encontramos, na estratégia 7.24, uma preocupação no Plano em criar condições de inclusão e de permanência no sistema escolar aos jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua. Da mesma forma, como também abordamos na dimensão disponibilidade, podemos entender como um esforço do documento em direção à adaptabilidade, a disposição da estratégia 9.8, na qual se busca “assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais” (BRASIL, 2014).

Assim como no esforço que se encontra na meta 9, de se elevar a taxa de alfabetização de jovens e adultos, a dimensão da adaptabilidade é percebida na preocupação do legislador do Plano apontada na estratégia 9.12, de que sejam consideradas, nas políticas públicas, as necessidades dos idosos.

Tanto na estratégia 10.3 como na 11.3, onde se constata a intenção do legislador do Plano em oferecer uma educação profissional para o nível médio, ou para alunos da educação de jovens e adultos, evidencia-se o caráter de adaptabilidade ao se propor essa educação na modalidade à

distância. Encontramos também a proposta dessa modalidade de ensino na meta 14.4, quando o Plano trata da busca por ampliar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. Não obstante o fato de que o desejável seja sempre se priorizar a ampliação da educação presencial, não se pode negar que, em determinados casos, como em localidades de difícil acesso, por exemplo, a gestão pública da educação não pode prescindir desses recursos tecnológicos, que propiciam a educação à distância.

Se considerarmos que adaptabilidade "[...] impõe que a definição de conteúdos, métodos, processos e resultados educacionais levem em conta a participação dos estudantes e dos demais atores sociais [...]" (XIMENES, 2014, p. 254), verificamos que ela é contemplada também nas estratégias 19.4 e 19.6, pois nelas encontramos a preocupação do legislador do PNE em incentivar “a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais” (BRASIL, 2014). Da mesma forma, orienta a participação de toda a comunidade escolar “na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (BRASIL, 2014).

Do mesmo modo, esses compromissos pertencem à esfera da adaptabilidade, haja vista que podemos entender esta como sendo o nível de realização do direito à educação, em que ele "deve ser também adaptável às exigências de diversidade, pluralismo e participação". Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de a escola deixar de se preocupar em fazer o educando adaptar-se a ela, mas, pelo contrário, ela, sim, deve buscar adaptar-se às demandas dele. (XIMENES, 2014, p. 253 e 254).

6 Refletindo sobre o que foi implantado, efetivamente, do PNE

Após essas reflexões que desenvolvemos relacionando o PNE com a Recomendação do Comitê DESC, convém verificar se o que consta disposto no texto do Plano efetivamente tornou-se prática, em termos de cumprimento dos quatro níveis do direito à educação. Ao nos debruçarmos sobre os dados fornecidos pelo MEC, mais especificamente pelos Relatórios produzidos pelo INEP, deparamo-nos com a seguinte realidade.

Na perspectiva da dimensão disponibilidade do direito à educação, encontramos a situação. Quanto à meta 1 do PNE, o Relatório do INEP, baseando-se em dados de 2016, revela problemas na oferta de vagas, sobretudo para a etapa da educação infantil, de 0 a 3 anos. Mesmo a meta sendo baixa, atender 50% dessa população até 2024, ainda se está muito longe de ser alcançada. Apenas pouco mais de 30% das crianças nessa faixa etária frequentam uma creche (INEP, 2018a).

No tocante à meta 2 e 3, os dados de 2017 apontam o seguinte cenário. Pode-se dizer que praticamente toda a população na faixa etária de 6 a 14 anos está frequentando a escola. Todavia, já adentrando a meta 3, se considerarmos a população de 15 a 17 anos que frequenta a escola, independente de em qual etapa se encontra, temos o percentual de 91,3% para uma meta de 100%, que era para ser atingida em 2016. No entanto, se considerarmos apenas a taxa líquida, isto é, a população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio, o percentual atinge apenas 70,1% (INEP, 2018a).

Portanto, circunscrevendo-se à educação básica, verifica-se que o Estado brasileiro não está cumprindo satisfatoriamente com a dimensão disponibilidade, sobretudo para a população de 0 a 3 anos, haja vista a grande demanda por vagas em creche que ainda persiste.

E, para o segmento que, em tese, deveria estar frequentando o ensino médio, isto é, a população de 15 a 17 anos, ocorre um paradoxo. Mesmo com o advento da aprovação da Emenda Constitucional de 2009, que determinou a obrigatoriedade da inclusão no sistema escolar da população nessa faixa etária, observou-se uma diminuição no número de matrículas no ensino médio. Tal paradoxo é explicado pela professora Monica Ribeiro da Silva, em pesquisa que realiza sobre o ensino médio. Silva constatou “que a diminuição, ano a ano, da matrícula incide sobre as pessoas de 18 anos ou mais, que já se encontram fora da idade escolar obrigatória”. Ou seja, a professora está se referindo à distorção idade-série que permanece nessa etapa de ensino. O número de pessoas com 18 anos ou mais cursando o ensino médio ainda é muito significativo. “Em 2016, somavam 1.854.000 ou 22,8% [...]” (SILVA, 2019).

Mas, focando especificamente na população de 15 a 17 anos, o Relatório do INEP (2018a), com dados de 2017, destaca o grande gargalo observado nessa faixa etária, fruto da evasão escolar, apontando que cerca de 900 mil jovens iniciaram sua escolarização na idade adequada, entretanto, encontram obstáculos durante o percurso que os impedem de concluir a educação básica. Dada a complexidade do tema, não podemos afirmar categoricamente que haja falta de disponibilidade de vaga. Entretanto, evidencia-se que outros níveis de realização do direito à educação, por exemplo, a acessibilidade econômica, não estão sendo atendidos.

Quanto à universalização para o público com necessidades especiais, na faixa etária de 4 a 17 anos, presente na meta 4 do PNE, o Relatório registra a seguinte realidade, com base nos dados de 2017. Cerca de 90% do montante da população com deficiência, transtornos ou superdotação frequentam a escola. Não obstante, na nota técnica produzida sobre esse dado, o INEP destaca “que esse indicador informa apenas o percentual de matrículas desses alunos que estudam em classes

comuns do ensino regular e/ou da EJA da educação básica, não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino [...]” (INEP, 2018a).

Portanto, pode-se deduzir dessas informações que, dado o percentual alto, cerca de 10% fora do sistema escolar, devem estar ocorrendo problemas com a disponibilidade de vaga; por outro lado, como as matrículas oferecidas são para salas comuns, pode acontecer de outra dimensão do direito à educação não estar ocorrendo, no caso, a aceitabilidade, haja vista que não há dados sobre a qualidade dessa educação oferecida, se ela está ocorrendo com o devido atendimento especializado, previsto no PNE.

No tocante à meta 8, encontramos os seguintes resultados no Portal PNE em Movimento, que se baseou em dados de 2010 a 2015. Numa média nacional, temos que 78,6% da população, entre 18 a 29 anos, possuem menos que 12 anos de escolaridade. Estratificando esse dado, temos que 93,3% da população do campo, 95,7 % pertencentes aos 25% mais pobres da população, e 86,1% da população negra encontram-se com menos de 12 anos de escolaridade. Esses dados indicam, por si só, a existência de uma grande demanda reprimida por vaga (INEP, 2018b).

Quanto à meta 9, não obstante os registros indicarem que mais de 90% da população, com 15 anos ou mais, encontram-se alfabetizadas, o problema persiste na taxa de analfabetismo funcional³. Numa meta prevista de redução para 9,2%, a situação de 2016 ainda indicava 16,6% nessa condição. Indiscutivelmente, caso houvesse interesse em uma diminuição significativa, e mais rápida, na taxa de analfabetismo funcional, equacionar a demanda por disponibilidade de vaga seria uma das primeiras preocupações dos responsáveis (INEP, 2018a).

Na meta 11, levando em consideração apenas o indicador que diz respeito à rede pública, os dados apontam que numa meta a ser atingida em 2024, de 1,6 milhão de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, registrou-se, até 2017, apenas cerca de 155 mil novas matrículas (INEP, 2018a).

Quanto a formar profissionais no ensino superior, e aí também se inclui professores para atuar na educação básica, temos a seguinte realidade. Na meta 12, que pretendia elevar a taxa bruta de matrícula para 50%, na educação superior, apenas cerca de 34% desse número foi atingido, até 2017 (INEP, 2018a).

Acerca da carreira do magistério, os dados de 2017 mostram a seguinte realidade. Apontam que a remuneração média dos professores da educação básica da rede pública (não federal)

³ De acordo com o Relatório em análise, baseando-se no IBGE, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas de 15 anos de idade ou mais com menos de quatro anos de escolaridade, ou que declaram não saber ler nem escrever (INEP, 2018a, p. 167).

corresponde a cerca de 74% do salário médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Na meta 17, previa-se que até o ano de 2020 a equiparação salarial ocorreria, o que, como podemos constatar, não ocorreu. No tocante aos seguintes indicadores da meta 18, acerca do magistério na educação básica: criação de plano de carreira, limite de 2/3 da carga horária para interação com alunos e garantia do piso salarial nacional; cerca de 33%, ou 9 unidades da federação, não atendem integralmente à meta.

Portanto, esses dados que apontamos até aqui, de uma forma ou de outra, têm implicação na dimensão disponibilidade, pois ou referem-se à criação de vagas ou abordam a valorização da carreira do professor.

Os dados das metas, a seguir, entendemos que tenham mais relação com a dimensão aceitabilidade do direito à educação, pois, predominantemente, estão vinculados à qualidade de ensino.

Acerca da meta 5, que diz respeito à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, os dados do Relatório (INEP, 2018a) nos mostram a seguinte situação, com base nos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016. Em torno de 55% dos estudantes apresentam proficiência insuficiente (nível 1 e 2) em leitura. Na escrita, o percentual de insuficiência (níveis 1, 2 e 3) chega a 33%. E, em matemática, a proficiência insuficiente (níveis 1 e 2) atinge em torno de 54% (INEP, 2016)⁴.

No tocante à capacitação dos professores, presente na meta 5, onde se determina que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, a situação é a seguinte. Os dados de 2016 indicam que apenas 60,4% foram atingidos de um alvo de 100% que deveria ter ocorrido logo no primeiro ano de vigência do PNE. E, no que estipula a meta 16, formar ao menos 50% desses professores em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, o escore de 2017 aponta um índice de apenas 36,2% (INEP, 2018a).

Quanto à adaptabilidade, buscávamos dados nos Relatórios do INEP que ao menos tangenciassem essa dimensão do direito à educação. Todavia não os encontramos. Tínhamos como certo que os encontraríamos na meta 19, que diz respeito à gestão democrática. Entretanto, no Relatório constam informações apenas acerca de eleição para diretores. Não obstante sua importância, a informação que procurávamos, isto é, a participação de alunos em grêmios estudantis e a de pais em associações escolares – que poderiam nos indicar com maior probabilidade o quanto a escola se adapta aos anseios da comunidade escolar – não consta nos Relatórios do INEP.

⁴ Fonte de onde extraímos a relação dos níveis de (in)suficiência.

E, por fim, trataremos de uma meta que é difícil enquadrá-la em uma única dimensão. Trata-se da meta 20, que diz respeito a se atingir o investimento de gasto público em educação pública, em relação ao PIB, de 7% até 2019 e 10% até 2024. Os dados de 2015 apontam um valor de investimento em torno de 5% do PIB. Reconhecendo toda a discussão que envolve a relação investimento *versus* desempenho educacional, ou a questão da gestão e eficiência da verba pública, é fato evidente o sucateamento da educação, assim como que boa parte das demandas da educação requer investimento. Resumidamente, como abordamos aqui, várias dimensões do direito à educação, tais como disponibilidade (pensando em termos de construções de prédios e insumos), acessibilidade (recursos materiais e construções arquitetônicas adequadas) e aceitabilidade (qualificação, formação continuada e remuneração satisfatória de professores) dependem de investimentos públicos.

Em outros termos, todas “as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica”, que as outras metas trazem, “à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática”, dependem do cumprimento da meta 20 (RIGHI AITA *et al*, 2017).

7 Considerações finais

Por fim destas reflexões, destacamos o seguinte. Apesar de os dados fornecidos pelos Relatórios do INEP não nos fornecerem informações mais completas, acerca de todas as metas e estratégias previstas no PNE, algumas conclusões eles nos permitem inferir. Pudemos constatar que, a continuarem nesse ritmo de cumprimento, sobretudo as dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade e aceitabilidade; dificilmente serão atendidos os objetivos de forma satisfatória, até o final da vigência do Plano, em 2024.

O baixo cumprimento das metas, demonstrado na insuficiente universalização ou ampliação de vagas, em creches, para públicos de EJA com baixa escolaridade ou para analfabetos funcionais, para a educação profissional técnica de nível médio e para o ensino superior; no investimento insuficiente do PIB em educação para que pudesse ser implantado o Custo Aluno Qualidade – CAQ; e na falta de valorização da carreira do magistério, só revelam o descaso do poder público, nas três esferas de poder, para com a relevância do Plano.

Por outro lado, ao enfocarmos as metas e estratégias do PNE pelo filtro das quatro dimensões que compreendem a realização do direito à educação (indicadas na Recomendação nº 13 do Comitê

DESC), ficaram evidentes o espírito da lei, as virtudes do Plano e a nobreza de propósito dos legisladores, ampliando nossa convicção sobre a relevância desse documento.

Praticamente em todas as dimensões: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade; encontramos metas e estratégias que buscam a igualdade, a equidade e a justiça, no cumprimento do direito à educação. Chamou-nos a atenção, por exemplo, a busca por abranger um público-alvo mais amplo possível. Pessoas com deficiência, crianças surdas, idosos, população do campo, filhos(as) de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante, adolescentes e jovens em situação de rua, pessoas privadas de liberdade, entre outras, foram contempladas pelo Plano.

Dessa forma, observamos que o Plano em si, ao menos enquanto designios dos legisladores, possui uma série de virtudes que devem ser valorizadas, quer seja pela abrangência e profundidade das questões abordadas, ou por propor medidas muito ousadas e progressistas para os problemas atuais.

Entretanto, tendo em mente o dever do Estado de proteger, realizar e promover o direito à educação, fica patente que todas as ações adotadas pelos entes estatais, que impedem, desestimulam ou dificultam a realização do PNE, são, sem sombra de dúvidas, equivocadas, mesmo que quando bem intencionadas, pois, se tivermos em mente o paradoxo socrático, "ninguém faz o mal voluntariamente, mas por ignorância, pois a sabedoria e a virtude são inseparáveis" (BLANC, 2016, p. 30) e a percepção atribuída ao ex-reitor da Universidade Harvard, Derek Bok, um governo que acha caro investir na educação não sabe o preço da ignorância, entenderemos o equívoco que se comete ao se desprezar o Plano.

Dessa forma, desejamos que as reflexões aqui realizadas possam contribuir para enriquecer o debate acerca referente à problemática que envolve o Plano, assim como, sensibilizar os órgãos de governo acerca da relevância e necessidade de se colocarem em prática as metas e estratégias traçadas no PNE.

Referências

BLANC, Cláudio. **Guia História da Filosofia**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Q2FIDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=snippet&q=a%20virtude%20e%20a%20sabedoria&f=false>. Acesso em: 15/11/2020

BRASIL. Lei nº 13.005 de 2014. **Plano Nacional de Educação de 2014**. Presidência da República. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L1_3005.htm Acesso em: 6 out. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 95.** Teto dos gastos públicos. Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 6 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.- jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE.** 2018a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829. Acesso em: 6 jan. 2020.

_____. **PNE em movimento.** Relatório Linha de Base 2018 – INEP. 2018b. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php - detail0002. Acesso em: 9 out. 2019.

_____. **Censo escolar.** 2018c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2018d. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 20 out. 2019.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** 1966. Disponível em: <https://acnudh.org/load/2014/10/CoreTreatiessp.17-29.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino.** 1960. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. Comitê DESC. **Recomendação nº 13.** 1999. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/righttoeducation.org/files/resourceattachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.

RIGHI AITA, S. M.; ANTUNES, J.; CARNEIRO SARTURI, R.; LAZARO LORENTE, L. M. Plano nacional de educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, ano 8, nº 11, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/K-53/Downloads/Dialnet-PlanoNacionalDeEducacaoPNENoBrasil-6564339.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019005001012&lng=pt&nrm=isoCompartilho#fn_ast1. Acesso em: 14 out. 2019.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica.** São Paulo: Quartier Latin, 2014.



Autores:

Benedito Júlio Moraes
César Augusto Ibañez
Darlene da Silva Monteiro dos Santos
Deusa Maria Sousa
Elenilce Reis Farias Peixoto
Gercina Ferreira da Silva
Ieda Maria Giongo
Ladyana dos Santos Lobato
Liliane da Silva França Corrêa
Marcos Marques Formigosa
Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de França
Maria do Socorro Pereira Lima
Marília do Socorro Oliveira Araújo
Marley Antônia Silva da Silva
Matheus Furtado Pinheiro
Moisés Levy Pinto Cristo
Nair Miranda da Costa
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Talita Rodrigues de Sá
Tânia Maria Pereira Sarmento-Pantoja
Tatiane do Socorro Correa Teixeira

