



XII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - PARÁ

ANPUH
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA



**CLARICE NASCIMENTO DE MELO
MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA
SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO (ORG.)**

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PARÁ:
SUJEITOS, PRÁTICAS EDUCATIVAS,
TEMAS E HISTORIOGRAFIA**

1988
Anchade
Amazônia



**XII ENCONTRO DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PARÁ**

Clarice Nascimento de Melo
Marcus Levy Albino Bencostta
Sérgio Bandeira do Nascimento (ORG.)



**HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO NO PARÁ:**
SUJEITOS, PRÁTICAS EDUCATIVAS,
TEMAS E HISTORIOGRAFIA



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2021 Editora Cabana
Copyright do texto © 2021 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico:

Eder Ferreira Monteiro

Edição e diagramação:

Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

Coordenação editorial:

Ernesto Padovani Netto

Revisão:

Os autores

Ilustração de capa:

Romaria no Rio de Moacir Andrade, 1988

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

História da Educação no Pará [Recurso eletrônico] sujeitos, práticas educativas, temas e historiografia / organizadores: Clarice Nascimento de Melo, Marcus Levy Albino Bencostta e Sérgio Bandeira do Nascimento. - 1. ed. - Belém, PA: Cabana, 2021.

Vários autores.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-992283-9-1

1. História – Estudo e ensino 2. História do Brasil 3. História da Educação. I- Título.

CDD 907



[2021]
EDITORA CABANA
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24
66640-705 – Belém – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Conselho Editorial ANPUH-PA

Dr. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)
Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (PPGCult/UFMS)
Dr. Itamar Rogério Pereira Gaudêncio (ESMAC/APM)
Dr. Gustavo Pinto de Sousa (INES/PROFHISTORIA - UFRJ)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa)
Dr. Érico Silva Muniz (UFPA)
Dr. Keith Barbosa (UFAM)
Dr. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Airton Pereira (UEPA)
Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo (Unifesspa)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Dr. Ipojucan Dias Campos (UFPA)
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves (UFPA)

Apoios:



SUMÁRIO

Apresentação: os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas.....	8
Prof ^o Dr. Francivaldo Alves Nunes	
Apresentação.....	11
Clarice Nascimento de Melo	
Marcus Levy Albino Bencostta	
Sérgio Bandeira do Nascimento	
Experiências docentes na educação básica: o sistema de organização modular de ensino na Amazônia paraense no final do século XX.....	15
Marina de Sousa Costa	
José Ribamar Lira de Oliveira	
Sérgio Bandeira do Nascimento	
O SOME e a tessitura da formação de professores primários entre rios, florestas e campos na vasta Amazônia paraense (1980-1993).....	30
Sérgio Bandeira do Nascimento	
Marina de Sousa Costa	
José Ribamar Lira de Oliveira	
A colônia de Marituba/PA em narrativas de uma ex-interna (1940-1970).....	43
Moises Levy Pinto Cristo	
Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino de França	
Gercina Ferreira da Silva	
Meninos do prata: educação capuchinha no final do século XIX na Amazônia paraense.....	55
Gercina Ferreira da Silva	
Moisés Levy Pinto Cristo	
Joaquina Ianca Miranda	
O processo histórico do aprisionamento feminino no Pará e a oferta da educação básica no centro de reeducação feminino – CRF.....	69
Diana Helena Alves Muniz	
Clarice Nascimento de Melo	

**A contradição da doutrina religiosa nas escolas públicas: considerações
iniciais a partir da Escola Diocesana São Francisco.....79**

Silvio Lucas Alves da Silva
André Dionei Fonseca

**Trajetória escolar e profissional da professora Anunciada Chaves:
formação, concepções e conflitos no tempo do nacional
desenvolvimentismo.....91**

Smile Golobovante
Clarice Nascimento de Melo

**Arquivos sobre história da educação do Pará:
o caso de Igarapé - Miri.....103**

Regiane Ferreira Gonçalves
Clarice Nascimento de Melo

Sobre os autores.....115

APRESENTAÇÃO

Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas

A seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH) em sua localização no Estado do Pará, promoveu entre os dias 2 a 4 de dezembro de 2020 a sua 12.^a edição do Encontro de História da Anpuh-Pará, em formato virtual, com o tema “Passado e Presente: Os desafios da história social e do ensino de história”.

O evento se constituiu como importante espaço de discussão sobre duas áreas específicas do conhecimento histórico, que são: a história social e o ensino de história, promovendo uma interface entre os dois campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica. Não há dúvidas que se tratou de profícuo momento de socialização da produção de estudos e práticas acerca das relações entre história e ensino, bem como de problematização da história social e os desafios da produção historiográfica recente.

O momento permitiu a incorporação para o ensino de História da Amazônia de questões relacionadas à ciência histórica, didática, produtos educacionais e as práticas curriculares. No caso da dimensão da especialidade da história social, o diálogo com as questões contemporâneas, a relação passado-presente na pesquisa histórica, a questão dos revisionismos/negacionismos históricos e os desafios da escrita da história social, diante das questões socialmente vivas, foram também observadas.

O encontro permitiu debater os desafios do ensino e da pesquisa histórica relacionando com a especialidade da história social, no entanto, envolveu

também outras áreas do conhecimento vinculadas as ciências humanas e sociais, como sociologia, filosofia, direitos, ciências políticas, antropologia, entre outras. Neste aspecto, tornou-se uma oportunidade de diálogo para os professores da educação básica, discentes de graduação, discentes de pós-graduação, historiadores e pesquisadores diversas áreas de ciências humanas que desejavam debater os caminhos da história social e o ensino de história na Amazônia e no Brasil. Incluiu-se ainda o diálogo sobre o cotidiano do espaço escolar diante dos desafios propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto amazônico, entre outros temas que envolvem o ensino e produção do conhecimento histórico.

Os pertinzas professores e pesquisadores de diversas instituições do Pará, da Amazônia, do Brasil e do mundo, produziram um amplo e significativo debate sobre o conhecimento histórico e seus públicos (professores de história e os historiadores, principalmente), assim como buscaram formas de expandir e melhor integrar os conhecimentos sobre os debates acadêmicos e o espaço da sala de aula e a intervenção social. O que permitiu, no âmbito da educação básica, discussões sobre a prática pedagógica do docente em história e as ações em prol da formação de professores.

Como alguns dos resultados destes momentos de debates e diálogos, em que a relação passado e presente pautou os desafios da história social e do ensino de história, que apresentamos um conjunto de coletâneas, construídas de forma a agregar temáticas aproximadas de estudos e pesquisas. As coletâneas reunidas, sem dúvida, constitui um conjunto de contribuições originais e, sobretudo, desnaturalizadoras como se propõem ser os estudos que assumem, como coerência e autenticidade, a relação passado e presente, tendo como eixo central de diálogo, a história social e o

ensino. Os trabalhos reunidos propiciam aos leitores, ademais, um profícuo exercício de crítica historiográfica, métodos e análises documentais, que percorrem searas as mais diversas, adensando as riquezas de suas contribuições, quanto à análise de estratégias para enfrentar variadas formas de controle, domesticação e dominações estabelecidas por agentes e agências oficiais, mas também revelam formas de resistências, lutas e enfrentamentos.

Os textos expressam, simultaneamente, pesquisas em andamento, em fase de elaboração, definidas e defendidas. Temáticas, temporalidades e enfoques plurais, mas que gravitam no eixo que envolveu os debates no evento, no caso, a história social e o ensino de história, em contexto relacional com perspectivas de passado e presente. Diante de tantas e inovadoras contribuições, a intenção é que o leitor estabeleça um exercício de escolha mais consentâneo a seus interesses e afinidades, estando certo que encontrará nestas coletâneas um conjunto de leituras, instigantes, necessárias e provocativas.

Profº Dr. Francivaldo Alves Nunes
Presidente da ANPUH-Seção Pará

APRESENTAÇÃO

Clarice Nascimento de Melo
Marcus Levy Albino Bencostta
Sérgio Bandeira do Nascimento

Resulta este livro do diálogo empreendido entre pesquisadoras e pesquisadores da história da educação do Pará, oportunamente reunidos no **XII Encontro de História da ANPUH-PARÁ** – Passado e presente: os desafios da história social e seu ensino, realizado nos dias 02 a 04 de dezembro de 2020, evento virtual. O encontro profícuo ocorreu nos dois dias do Simpósio Temático *História da Educação do Pará: sujeitos, práticas educativas, temas e historiografia*, que perdurou por duas tardes, com apresentações e discussão dos textos que se constituíram em mais um espaço de socialização da produção do conhecimento histórico educacional. Cada uma e cada um em seu espaço, vivemos a virtualidade dos encontros que possibilitaram a articulação de estudos e pesquisas sobre as experiências educativas do Pará, em diferentes temporalidades do passado.

Os oito trabalhos aqui reunidos resultam do movimento histórico da produção do conhecimento em história da educação do Pará, em plena expansão, que problematizam as experiências educativas como uma prática sócio histórica, por onde podemos encontrar experiências singulares, projetos, sujeitos que nos possibilitam refletir sobre a sociedade e a nossa presença no mundo. Inauguramos a presença dessa temática no encontro da ANPUH-PARÁ do ano de 2020 e agora disponibilizamos ao público mais ampliado os resultados das discussões empreendidas, referendando a extensa relevância dos estudos e pesquisas realizadas e que agora pertencem às leitoras e leitores.

Dois capítulos nos trazem a experiência histórico educacional do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Em *Experiências docentes na educação básica: o Sistema de Organização Modular de Ensino na Amazônia paraense no final do século XX*, Marina de Sousa Costa, José Ribamar Lira de Oliveira e Sérgio Bandeira do Nascimento apresentam a Amazônia paraense, com suas diferenças culturais presentes nas micro-regiões que foram atendidas pelo SOME para destacar as singularidades existentes nas experiências de docentes desse programa em relação ao sistema de ensino regular.

Os mesmos autores e autora no capítulo *O SOME e a tessitura da formação de professores primários entre rios, florestas e campos na vasta amazônia paraense (1980-1993)*, problematizam o programa SOME em uma de suas ações, a formação de professores primários no estado do Pará com a oferta da Habilitação em Magistério, desde sua criação em 1980 até 1996, quando ocorreu a extinção da habilitação de ensino no nível secundário pela LDB 9.394/96.

Outros três trabalhos nos provocam com experiências educativas singulares em instituições não escolares. Moises Levy Pinto Cristo, Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino de França e Gercina Ferreira da Silva, no texto intitulado *A colônia de Marituba / PA em narrativas de uma ex-interna (1940-1970)* analisam, com base na história oral, as experiências educativas do Hospital Colônia de Marituba no período de 1940 a 1970 através da memória de uma ex-interna, apresentando a instituição que, sendo um espaço de segregação de doentes, também se conformou como um lugar de experiência educativa.

Gercina Ferreira da Silva, Moisés Levy Pinto Cristo, Joaquina Ianca Miranda escrevem sobre o Instituto Santo Antônio do Prata, localizado no município

de Igarapé-Açu/Pará, no texto *Meninos do Prata: educação capuchinha no final do século XIX na Amazônia paraense*. Por meio dessa história os autores analisam a educação de meninos índios, órfãos e menores infratores ali asilados. No estudo temos um olhar histórico sobre a educação capuchina para esses sujeitos, realizada no território paraense com propósito civilizatório.

O estudo sobre o Centro de Reeducação Feminino, em Santa Isabel-PA, nos proporciona um olhar histórico sobre a educação em ambiente prisional. No texto *O processo histórico do aprisionamento feminino no Pará e a oferta da educação básica no Centro de Reeducação Feminino – CRF*, Diana Helena Alves Muniz e Clarice Nascimento de Melo contextualizam o processo histórico da educação em prisões e, em seguida, apresentam a oferta da educação básica nesta instituição a partir do projeto “Educando para a Liberdade”.

A educação na cidade de Santarém-PA é contemplada no capítulo *A contradição da doutrina religiosa nas escolas públicas: considerações iniciais a partir a Escola Diocesana São Francisco*, de autoria de Silvio Lucas Alves da Silva e André Dionei Fonseca. Nele os autores situam historicamente a escola na cidade e estudam as práticas religiosas na vida cotidiana da escola em disparidade com o princípio educativo da laicidade, próprio das escolas públicas do Estado.

No estudo *Trajetória escolar e profissional da Professora Annunciada Chaves: formação, concepções e conflitos no tempo do nacional desenvolvimentismo* os autores Smile Golobovante e Clarice Nascimento de Melo historiam parte da vivência pessoal e profissional da renomada professora Annunciada Chaves, destacando sua condição social, sua formação escolar e, principalmente, sua formação acadêmica, sua experiência profissional na docência na disciplina História do Brasil, no Colégio Paes de Carvalho, a partir de 1949.

Sua vida política e intelectual são ressaltadas dando destaque à sua contribuição para o debate intelectual e para o ensino de História de seu tempo.

Os arquivos da educação escolar e os desafios profissionais que os historiadores e as historiadoras em Igarapé- Miri/ PA enfrentam em relação à conservação das fontes históricas é o objeto de estudo do texto *Arquivos sobre história da educação do Pará: o caso de Igarapé- Miri*, de Regiane Ferreira Gonçalves e Clarice Nascimento de Melo. Com ele as autoras problematizam sobre a importância que é dada pelos poderes públicos às histórias locais no âmbito da educação, tratando sobre a importância do ofício do historiador para a história da educação, bem como da preservação de documentos históricos, como ato essencial para a compreensão do passado.

A reunião destes trabalhos resultantes de estudos e pesquisa em história da educação nos oferece olhares sobre diversos espaços e tempos no estado do Pará. A cultura paraense é ressaltada. As instituições educativas, escolares e não escolares, de Belém, Marituba, Igarapé-Açu, Santa Izabel, Santarém, Igarapé-Miri nos indicam a relevância dos estudos locais para a compreensão da história nacional. Esperamos que a leitura do textos contribua para o fortalecimento da produção o conhecimento em história da educação do Pará e para a formação de novos (as) leitores (as) e pesquisadores (as) na área.

Belém, Curitiba, 2 de fevereiro de 2021

**EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO
NA AMAZÔNIA PARAENSE NO FINAL DO SÉCULO XX**

**Marina de Sousa Costa
José Ribamar Lira de Oliveira
Sérgio Bandeira do Nascimento**

Introdução

O estado do Pará, uma das maiores unidades federativas do Brasil, em 1980 possuía uma configuração político-administrativa com somente 87 municípios e uma oferta regular do ensino do 2º Grau bastante restrita.¹ Sua dimensão geográfica continental, possuía uma malha de transportes intermunicipais bastante deficientes, exposta à precariedade de acessibilidade a muitos serviços básicos, principalmente nas áreas de saúde e educação. Eram recorrentes os transtornos pelo difícil deslocamento dos estudantes para prosseguimento de estudos em outras localidades onde havia a oferta regular do ensino, o que implicava em limitação de acesso e demasiada evasão escolar.

Nos anos finais da década de 1980 ocorria extensa mobilização das comunidades, junto às suas representações políticas, para o atendimento de serviços públicos básicos, dentre eles, a implantação do ensino de segundo grau em municípios não contemplados com esse nível de ensino. Nesse período explodiam mobilizações de vários movimentos populares e sociais, na luta por moradia, educação pública de qualidade, entre outros, o que pode ser corroborado por Saraiva e

¹ Na década de 1980 o Pará possuía somente 18 municípios que ofertavam o ensino secundário.

Rocha ao expressar que “a população continua a exigir mais escolas, direito de continuidade no sistema a níveis mais altos[...]”.(SARAIVA; ROCHA, 1987,p.32).

Uma das estratégias de oferta do ensino de segundo grau no Pará, foi a implantação do projeto intitulado Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Sua criação foi uma alternativa de inclusão social, sob pressão popular, em fins de ditadura militar no Brasil. Seu idealizador foi o Professor Manoel Campbell Moutinho, Superintendente da Fundação Educacional do Pará (FEP). No dia 15 de abril de 1980, foi oficialmente implementado o “Projeto SOME” que previa um modelo de educação itinerante por professores selecionados na capital, Belém. Sua constituição inicial incluiu a Habilitação Magistério (formação de professor), abrangendo apenas 04 localidades, que formavam um circuito² (municípios de Igarapé Miri, Igarapé Açu, Nova Timboteua e Curuçá), com um quadro docente de 11 professores e 301 alunos regularmente matriculados.

O processo de expansão do SOME se estabelece, e a partir daí, sua curva de crescimento se acentua ano a ano. Esse modelo educacional se ajustou tão bem à complexidade geográfica dessa parte da região amazônica, que completou quatro décadas no dia 15 de abril deste ano de 2020, consolidando-se no quadro educacional da Secretaria Executiva de Educação do Estado (SEDUC), saindo da esfera de projeto para ser, efetivamente, assumido como Política Pública de Educação do Estado do Pará (Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014).

² Um Circuito compreende quatro localidades para uma equipe de professores desenvolver as suas atividades docentes em um ano letivo.

Narrativas da Amazônia paraense

Pela sua configuração, o SOME é um extenso laboratório de vida e experiências docentes para inúmeros educadores que permanentemente se deslocam entre lugares nos interiores do Estado do Pará, cujas itinerâncias promovem mobilidades territoriais e afetivas. Podemos afirmar com propriedade, que nossa permanência no SOME, envolveu-nos tão intensamente, como seres sociais, mas, sobretudo, em nossas individualidades, profissionalidades, subjetividades e emoções. Como educadores dessa política pública, nos constituímos em atravessamentos de saberes e práticas docentes, que se ampliaram para além das salas de aulas, numa interatividade singular entre escola e a comunidade.

Nas localidades em que atuávamos, éramos responsáveis por projetos significativamente interventivos no cotidiano das comunidades. O projeto de intervenção, era uma estratégia de complementação da carga horária dos docentes, por exigência da SEDUC, mas que acabou sendo abraçado pelos docentes, independentemente da carga horária. Eram desenvolvidos interdisciplinarmente e tinham um potencial de mobilização impressionante.

Nossas experiências possibilitaram enxergar o quanto as diversas cidades em cada microrregião paraense, se diferenciam e/ou se assemelham entre si, a partir de seus traços histórico-culturais, manifestadas em suas expressões culturais, quer seja nos regionalismos linguísticos, nos hábitos alimentares, em suas formas de lazer e, inclusive, na morfologia corporal, onde a genética é determinante. Mais ainda, nas formas de verem, perceberem e interpretar o mundo. Com base nessa vivência, acumulamos conteúdos para descrever essa história, que em grande parte não se en-

contra configurada na literatura que trata da história do Pará.

Ao longo de quase duas décadas, passamos por cidades como das mesorregiões sudeste e sudoeste do Pará, incluindo a extensão da rodovia transamazônica, cujos territórios de (re)colonização encontram-se constituídos predominantemente por pessoas oriundas de outros estados do país (somente a geração mais recente é que tem origem em território paraense); e que, por conseguinte, manifestam culturas que são expressivas dos estados originários, em contraste com a cultura das cidades genuinamente paraenses, assim temos, cidades basicamente constituídas por habitantes da região sul/sudeste como mineiros, catarinenses, paranaenses, gaúchos, capixabas, etc.

O escritor paraense Benedito Monteiro (2005), enfatiza que “As populações das mesorregiões metropolitana, Baixo-Amazonas, Marajó e Nordeste Paraense são nativas, típicas do Pará, enquanto as duas outras – Sudeste e Sudoeste Paraense, já são formados por pessoas migradas de outras regiões do Brasil”. (MONTEIRO, 2005, p.54).

Esse panorama cartográfico, explica-se em parte, pelo poder apelativo dos grandes projetos de ocupação da Amazônia, entre as décadas de 1940 a 1960, que prometia incentivos para se ocupar a região, indo desde isenções fiscais para investimentos até a concessão de terras. “... junto com os imigrantes nordestinos, sulistas, goianos, há na população amazônica, presença marcante de comunidades quilombolas, povos indígenas, e comunidades ribeirinhas, trabalhadores rurais de fazendas,”.(ALVES, 2010, p.21). Portanto, colonos chegaram à região, atrás das promessas de receberem terra e incentivo básico para a implantação de serviços na agricultura, pecuária, pesca, etc. Promessas que, para muitos, não foram cumpridas, principalmente

em relação ao apoio e incentivos fiscais, cuja burocracia de acesso emperrava de tal forma que deixava evidente uma política de favorecimento, privilegiando o grande capital.

Conseguir as mesmas possibilidades de recursos, para os trabalhadores do campo, significava passar por uma desgastante “maratona” que raramente se consolidava em efetivo incentivo. Dessa maneira, os colonos que se desfizeram dos seus bens, como terra e moradia, acrescentaram na “bagagem” muita força e esperança de dias melhores, foram aqui perdendo as pequenas economias que trouxeram, ficando sem possibilidades de retornarem, e, como forma de subsistência, iniciaram o cultivo de produtos de ciclos curtos como banana, arroz, feijão, etc.; e alguns, muito posteriormente, iniciaram seus minifúndios, com plantações de culturas permanentes, como cacau, café, seringa, etc.

Grande parte das famílias imigrantes passou a servir de mão de obra barata para grandes fazendeiros (também imigrantes), latifundiários, especuladores de terra, cujo maior teor comercial fez-se em torno da exploração madeireira (aos poucos sendo substituídas pela agropecuária), atividades que contribuem para a colocação do Estado do Pará, constantemente no topo do ranking do desmatamento. Tudo isso, com os respingos de ações análogas ao escravagismo, situação que ainda não foi superada, pois até hoje, eventualmente somos surpreendidos por denúncias e flagrantes de trabalho escravo no território paraense.

A abertura das rodovias Belém-Brasília e Transamazônica facilitou o surgimento de outras novas estradas, favorecendo o acesso às densas matas da região. Foram então se estabelecendo núcleos de colonização em diversas áreas, e assim, famílias inteiras, de vários estados do país implantaram-se no território paraense,

ao longo das rodovias, rasgando as florestas virgens, fixando-se em agrovilas; da mesma forma, alcançaram os percursos dos rios, promovendo as povoações nas suas margens. Como resultado dessa movimentação, tem-se hoje extensos municípios, com histórias próprias e culturas bem definidas.

É importante relatar que muitas dessas histórias foram sistematizadas pelo conjunto dos professores do SOME, por ocasião do desenvolvimento interdisciplinar de um projeto intitulado “História, Memória e Oralidade”, que levantava a história dos municípios e vilas, a partir das lembranças e falas dos moradores mais antigos das localidades. O projeto era coordenado pelos professores de História do SOME, mas executado por todas as equipes de trabalho e envolvimento dos alunos, como pesquisadores.

Em muitas localidades, não se encontrava nenhum material escrito de suas histórias, e muito menos, arquivos institucionais sistematizados como suporte para a elaboração de estudos mais elaborados, a não ser de dados formais distribuídos em alguns espaços públicos e muitas vezes sob posse de particulares. Esses levantamentos produzidos representaram os primeiros (e o único, para alguns), registros sistematizados, inclusive reunindo material fotográfico que se encontravam dispersos entre as famílias, passando a ter um valor histórico significativo dentro das produções histórico-sociais dos municípios e das localidades de funcionamento do SOME.

Voltando-nos para a região oeste do Pará, na mesorregião do baixo-amazonas, especialmente nas áreas tapajônicas, nos deparamos com cidades paraenses com costumes tipicamente sob forte influência do vizinho estado do Amazonas, valorizando culturalmente as expressões dos rituais e toadas de boi bumbá, tanto que em municípios como Juruti, desenvolve-se

atualmente o “Festival das Tribos”, tendo como modelo o famoso “Festival de Parintins”, realizado há décadas no município de Parintins (Amazonas), que também serviu como modelo para reconfigurar o novo desenho do “Festival do Çairé” na vila de Alter-do-Chão, em Santarém.

Não só esses aspectos são facilmente observáveis, mas também as modos de falar, o dialeto e os traços físicos sob forte influência indígena, as indumentárias e vestuários, os ritmos musicais locais. Em Santarém, por exemplo, maracujá é conhecido como peroba; na vila de Alter-do-Chão, remar é catraiar; o munguzá na cidade de Placas é o mingau de milho aqui em Belém, já lá, este é chamado de “canjica”, termo que pra nós representa outra iguaria; “lual”, “Piracaia”, “praial”, são denominações em diferentes cidades, que representam basicamente a mesma prática: passar a noite na praia fazendo pescaria, com música (geralmente com acompanhamento de um violeiro), com fogueira e comendo o produto do pescado assado na brasa, na hora da pescaria. A título de exemplo, em Alter-do-Chão, esse hábito envolve famílias inteiras, com crianças, jovens e adultos.

Outras expressões sócio históricas na singularidade amazônica podem ser vivenciadas por vilas e cidades como Fordlândia e Belterra, no alto tapajós, herança do projeto megalômico do norte-americano Henry Ford, construídas a partir das expressões do imperialismo dos EUA com a anuência dos governos brasileiros, hoje evoluídas em sua herança, por paraenses.

Alguns contextos paraenses, com algumas especificidades em suas construções histórico-culturais afloram em nossas memórias e merecem um destaque, dentre eles: Em Banacch, cidade que se constituiu a partir do domínio econômico de uma família originária da região sul do Brasil, cujo sobrenome originou o próprio

nome do município. Os Banacchs se instalaram numa área do município de Ourilândia do Norte, no ramo da exploração madeireira e através de suas serrarias, estabeleceram uma relação de controle sobre todo o processo de produção, desde a oferta de bens de consumo direto até os alojamentos e residências aos empregados e seus familiares, modelo próximo das políticas de aviação, muito feito nos chamados “ciclos econômicos” na Amazônia brasileira. Não foi raro ouvirmos relatos de que no dia do pagamento dos salários, muitas famílias ainda ficavam devendo aos armazéns.

Posteriormente, através de processo emancipatório, Banach tornou-se município, mas destacamos que essa dinâmica de relação política e social só tomaram outros rumos, depois de sucessivos questionamentos ao padrão econômico de exploração madeireira e de alterações na política ambiental no Pará e no Brasil. A emancipação política foi importante para o município reconstruir e ressignificar a identidade de sua população.

Curionópolis tem sua história marcada pelo poderio econômico do ouro da Serra Pelada, mas também pela presença marcante do tenente-coronel Sebastião Curió, personificação do autoritarismo da ditadura militar na região amazônica. Ele permanentemente transitava nos parlamentos municipais, estaduais e federais. A comunidade parece estar duramente demarcada pela personalidade autoritária de sua primeira liderança política e que inclusive a denominação deriva de sua alcunha. Lembramos que Parauapebas, Canaã dos Carajás, Curionópolis, etc. cresceram à margem do Grande Projeto Carajás, e em função disso, reúne pessoas de múltiplas origens dos estados brasileiros e, inclusive, estrangeiros, o que reflete uma mistura cultural muito peculiar, influenciada por sua população bem heterogênea.

Na Ilha do Marajó, entre outras histórias, passamos por uma variedade de cidades marajoaras, que carregaram durante muitos anos a submissão aos ditames oligárquicos locais e regionais, como Portel, Muana, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Melgaço, etc; Mas que também sempre deram lições de luta e resistência, na defesa de seus direitos como nativos e seus territórios, e em defesa dos bichos e povos das florestas, das águas, das ilhas.

No sudoeste paraense, no alto Xingu, em Porto de Moz, quando da implantação do Some (1990/1991), ocorreu num momento político complicado, onde a cidade estava toda dividida em função da disputa política, que arrolava na justiça, ora a justiça dava ganho de causa para o prefeito eleito e ora era para o seu adversário, que assumiam e se revezavam no cargo. Interessante lembrar que a cada declaração do julgamento pelos tribunais, uma grande rajada de fogos estourava sobre a cidade e causava euforia e suspense. Identificava-se uma tensa rivalidade entre as famílias, alinhadas com seus grupos políticos.

Em Senador José Porfírio, às margens do Rio Xingu, de povo hospitaleiro, já realizava anualmente o festival da caratinga (peixe típico da região), onde a chegada do ensino modular teve uma projeção enorme, na formação de professores e abrindo caminhos de acesso ao ensino superior, tanto que, anos mais tarde, a grande maioria dos egressos do Sistema Modular de Ensino, encontrava-se cursando Graduação em Licenciaturas diversas, nas Instituições de Ensino Superior.

Na região do oeste paraense, e também ao longo da rodovia transamazônica, em alguns municípios predominam nossos irmãos maranhenses, cearenses, piauienses, etc. Esse quadro representa a intensa miscigenação da cultura paraense de uma variedade de estados brasileiros.

Enfim, por uma variedade de *flash* nas memórias no período de nossas vivências docentes no SOME, é possível apresentar outras referências :

Vila de Umarizal (Baião), constituída predominantemente por remanescentes de quilombolas;

Afuá e Vila Maiauatá (Igarapé Miri), cidades construídas sobre as águas, onde suas ruas são delimitadas pelas pontes; Afuá, inclusive, é chamada de “Veneza Paraense”, fazendo-se alusão à cidade de Veneza, na Itália.

Jacareacanga, que tem estreita relação com a reserva indígena dos Mundurucus, que compõe seu território;

Tantas outras cidades estruturadas no auge do ouro, acompanhando o assombroso movimento populacional em torno dos garimpos, tal como Itaituba e Ourilândia do Norte;

Assentamentos construídos a partir da organização popular para ocupação da terra, cuja cultura expressa as representações formadas nos movimentos sociais a respeito da posse da terra para quem nela trabalha, etc.

Em toda a extensão da Amazônia paraense, percebem-se bem definidamente, expressivas diferenças culturais entre cidades situadas às margens das estradas e cidades ribeirinhas; entre as cidades da região das ilhas e as do sul, leste e oeste do Pará; entre a cultura da população da capital paraense (Belém) e as do extremo leste, oeste e sul do Pará; enfim, quanto mais distante da cidade da região metropolitana de Belém, abre-se uma espaçamento maior para outras culturas e um distanciamento da cultura do paraense, como por exemplo, o hábito de comer farinha d’água, maniçoba e pato no tucupi; de beber tacacá e açaí; do dialeto com “*chiado*”; de dançar o carimbó e curtir esse ritmo musical folclórico, que parece estar no sangue do paraense;

e tantas outras expressões marcantes no modo de ser/viver paraense.

Algumas cidades têm no dialeto a sua verdadeira identidade linguístico, como Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, etc. Em Cametá, por exemplo, se consolidou um dialeto específico, o “came-taês”, (fruto da linguagem indígena com a influência da cultura europeia, como a portuguesa e a francesa).

Outra característica comum de identificação das cidades paraenses está relacionada ao imaginário popular, pois cada cidade tem relação com as lendas e mitos da grande Amazônia e a elas dedicam certo respeito e temor. Como as lendas são histórias transmitidas oralmente através dos tempos, normalmente misturam fatos reais com acontecimentos imaginários.

As lendas procuram dar explicação a acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Os mitos acompanham os homens desde os seus primórdios, eles são narrativas que possuem forte componente simbólico, como os povos da antiguidade não conseguiam explicar os fenômenos da natureza, através das explicações científicas criavam mitos com este objetivo: dar sentido as coisas do mundo. Os mitos também serviam como uma forma de passar conhecimento e alertar as pessoas sobre o perigo ou defeitos e qualidade do ser humano.

Também é comum, em grande parte das cidades constituídas por sulistas, deparar-se com comportamentos preconceituosos contra o povo nato do Pará, numa tentativa de enfatizar uma suposta superioridade de suas cidades de origem, utilizando-se de bordões, nada sutis, como o que diz que o “paraense é preguiçoso”; isso posto, talvez porque não percebam nestes, grandes ambições pela posse de grandes extensões de terra. E é muito fácil identificar essa diferenciação, se analisarmos o mapa da devastação da floresta dentro

do Estado: as populações tradicionais, nativas ou não, são as que mais preservam as matas, uma evidência clara do valor que eles dão ao meio ambiente e aos seres da floresta, nos seus apropriados espaços.

Nas cidades e vilarejos que percorremos no exercício docente, independente da infraestrutura de cada uma delas, indistintamente, era comum se observar o mais forte repertório de lazer dos moradores: o futebol, com a predominância da participação masculina (crianças, jovens e adultos). Em todas elas, o campo de futebol configura-se como um espaço sagrado, independente das suas dimensões, o que, aliás, normalmente contrasta com a arquitetura de uma igreja e uma praça, espaços típicos da ordenação infraestrutural inicial das cidades brasileiras (igreja, praça e campo de futebol).

Interessante de se destacar é que a maioria das localidades tinha o alcance de pelo menos uma emissora de televisão, grande parte pela transmissão via antena parabólica; inclusive em algumas localidades o poder público municipal mantinha um aparelho de televisor em espaços públicos, para possibilitar àqueles que não possuíam televisor, o usufruto. Arriscamos a dizer que a televisão tinha certo poder de persuasão sobre a formação das opiniões das pessoas, indo na contramão do ato de educar, visto que sua prática segue a lógica do mercado, numa rede de interesses que, via de regra, objetiva seduzir pessoas, fazendo-as disponibilizarem bastante tempo nessa atividade entretiva.

Um contraste interessante em relação a esse veículo de comunicação de massa, é que em grande parte das localidades onde o sistema modular foi se implantando, ainda não havia concessionária de distribuição de energia elétrica; as cidades e vilas eram abastecidas autonomamente por um motor de luz, que tinha ho-

rários de funcionamento especificamente determinados; e, via de regra, quando acabava o combustível, era um verdadeiro transtorno para população.

Considerações finais

As referências de Costa; Nascimento; Oliveira (2020) são importantes para demarcar os caminhos apontados neste texto:

É neste cenário amazônico permeado pela diversidade e também de adversidade sob vários aspectos é que vivenciamos longos períodos como docentes do SOME e nos constituímos como profissionais atentos às necessidades das populações de nosso Estado, com as quais interagimos por meio da ação educativa. Constumamos dizer que até mesmo as nossas percepções sobre a geografia do Pará foram mudadas, ampliadas e postas à prova para também ressignificarmos a história da educação na Amazônia paraense.

Atrevemo-nos em dizer que o SOME após a sua emergência como uma “experiência pedagógica” em 1980, ainda se constitui em uma expressiva política pública educacional no Estado do Pará, atingindo mais de 450 localidades em 96 municípios. na relação que se estabeleceu/estabelece entre os múltiplos sujeitos, sejam docentes, discentes, técnicos educacionais e as comunidades. O SOME representou um grande interventor na consciência política de sujeitos sociais e de direitos, e de nós docentes, em particular, ajudando-nos a demarcar comportamentos, atitudes e escolhas, tanto que nos trabalhos pedagógicos socializados com a comunidade, havia bastante interação e cooperação para que as ações sócio-educativas desenvolvidas, produzissem efeitos de uma Educação comprometida social e politicamente com a qualidade de vida de sua localidade.

Diversos aspectos concorrem para favorecer ou não a qualidade do trabalho docente no SOME, tais como: a infraestrutura da moradia destinada aos professores, bem como da escola; as condições de alimentação; o nível do relacionamento entre os colegas de trabalho; a maturidade psicológica para suportar a distância e a saudade dos elos familiares; as formas de relacionamento com a comunidade e com as estruturas de poder do município (prefeituras, secretaria de Educação, Gestão Escolar, etc).

Nesse sentido, as experiências educacionais dos docentes do SOME diferenciam-se sobremaneira daqueles que desempenham essas mesmas funções no sistema público de ensino regular/não modular, onde a cada jornada diária de trabalho, retornam para seu ambiente familiar, ainda que problemas existam. Junto com estes, os professores do SOME detêm para si o desafio de serem eficientes na formação de opiniões e construção de atitudes entre sujeitos sociais, e inclusive aqueles vítimas das ações excludentes do processo educativo formal, no sentido de despertar neles o interesse pela busca de ampliação dos seus saberes.

Referências Bibliográficas

ALVES, L, C. P. A Política de Expansão do Ensino Médio no Estado do Pará: O Caso do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME. Especialização em Políticas Públicas de Gestão e Financiamento da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação. UFPA, 2010.

COSTA, M. S. Processos de Ressignificação Docente na Educação Básica: Experiências Sócio-educacionais Vivenciadas no Ensino Modular do Pará. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. Portugal, 2010

COSTA, M.S; NASCIMENTO, S.B; OLIVEIRA, J.R.L. O SOME na Amazônia paraense: territorialidade e pessoalidade docente. In.: COSTA, M.S; OLIVEIRA, J.R.L.; NASCIMENTO, S.B. Educação na Amazônia em repertório de saberes: O Sistema de Organização Modular de Ensino. Belém, Pará: Editora Paka Tatu, 2020.

MONTEIRO, B. História do Pará. Belém: Ed. Amazônia, 2005.

SARAIVA, M. da C. C.; ROCHA, G. M. F. Ensino de 2º Grau - Sistema Modular de Ensino. Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais. UFPA, 1987.

**O SOME E A TESSITURA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRIMÁRIOS ENTRE RIOS, FLORESTAS E CAMPOS NA VASTA
AMAZÔNIA PARAENSE (1980-1993)**

**Sérgio Bandeira do Nascimento
Marina de Sousa Costa
José Ribamar Lira de Oliveira**

Abrindo-se as trilhas

Em 1980, ano de implantação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o Estado do Pará possuía 83 municípios em sua estrutura político administrativa e somente 18 deles ofertavam regularmente o ensino secundário, incluindo-se a capital, Belém. A emergência do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) como uma “experiência pedagógica”¹ instituída pela extinta Fundação Educacional do Pará (FEP), direcionada inicialmente para quatro localidades do interior paraense, aporta-se para além da simples oferta do ensino secundário aos municípios desprovidos do então denominado nível secundário de ensino. O nosso estudo busca evidenciar o SOME em sua oferta e expansão do ensino secundário no interior do Pará e em particular para a solidificação da política de formação de professores primários na Amazônia paraense por meio da Habilitação Específica do Magistério nas duas últimas décadas do século XX. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa histórico educacional subsidiada por fontes bibliográficas e documentais do período discutido. A delimitação temporal de 1980-1993 ancora-se do período da criação do SOME

¹ No projeto original de implantação do Sistema de Organização Modular de Ensino de 1980, é utilizada a expressão “experiência pedagógica” para caracterizar o referido projeto de interiorização do ensino pela Fundação Educacional do Pará (FEP).

até o ano exposto no documento intitulado “Quadro de Abrangência do SOME”. Os resultados indicam que, além de efetivamente evidenciar a expansão do nível secundário de ensino para as mais diversas e distantes regiões do Pará, o SOME também direcionou preferencialmente as suas ações para a formação de professores primários na perspectiva de suprir a carência de quadro docente nas comunidades do interior do Pará.

Historicamente a Amazônia e, em particular, o Pará foram acentuadamente visibilizados nas últimas décadas do século XX como lugares de grandes espaços vazios, de muitas riquezas naturais e sua objetificação para a expansão das fronteiras do desenvolvimento. Rocha (2011, p.105), ao discutir a relação entre municipalização e urbanização no Pará, a partir dos anos 1960, aponta a existência de dois processos paralelos, a saber, “um acelerado crescimento da população vivendo nas sedes distritais e nas sedes dos municípios”, assim como o “crescimento não somente do tamanho das cidades existentes, mas também a multiplicação delas e, portanto, dos municípios”.

Entre os anos de 1970 e 1980, o número de 83 municípios permaneceu inalterado no território paraense, porém, com uma variação populacional muito grande². Sob tal perspectiva, entendemos que o crescimento de cidades e da população esteve largamente motivado pelos processos migratórios para a região, em particular durante o Regime Militar (1964-1985), o que também promoveu grande pressão para a oferta de serviços assistenciais básicos, principalmente nas áreas de saúde e educação. Entre os 83 municípios pa-

² Segundo Rocha(2011) a partir de dados do IBGE de 2000, o número de cidades com população de 10.001 – 20.000 habitantes que em 1970 era somente de seis, passou para 14 em 1980 e 17 em 1990. Quanto as cidades de 20.01- 30.000 habitantes que eram 02 em 1970, passou para 07 em 1980 e 18 em 1990. Já as cidades com número de habitantes superior a 50 mil, que era somente 01 em 1970, passou para 03 em 1980 e 07 em 1990.

raenses, somente 17 deles possuíam a oferta regular do então ensino de 2º grau no interior do Estado e uma das estratégias encontradas ainda no segundo governo do coronel Alacid Nunes(1979-1982) foi a criação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na expectativa de expandir o “nível de 2º grau às comunidades dos interior paraense”, visto que estavam com as suas perspectivas de continuidade limitadas nos estudos “pela falta de condições de continuidade, determinadas pela distância do município, inexistência de escolas de 1º grau até a 8ª série, falta de recursos humanos habilitados e inexpressividade do município quanto ao setor econômico e outros fatores (PARÁ, 1981, p.04).

O quadro a seguir apresenta o cenário que antecedeu a criação do SOME, com as localidades/municípios do interior do Pará e suas respectivas escolas de ensino de 2º Grau, além das habilitações ofertadas até o ano de 1979.

História da Educação no Pará: sujeitos, práticas educativas, temas e historiografia

Quadro 1: Relação das Escolas Estaduais de 2º Grau no Interior - Ensino Regular Normal

	ESCOLA	MUNICÍPIO	HABILITAÇÃO
01	E.E.E 2º Grau "Álvaro A. Silveira"	Santarém	Magistério/Saúde/Comércio
02	E.E.E 2º Grau "AntônioLemos"	Sta.Izabel do Pará	Administração/Magistério
03	E.E.E 2º Grau "Bernadino P. Barros"	Abaetetuba	Comércio/Magistério
04	E.E.E 2º Grau "Bertoldo Nunes"	Vigia	Comércio/Magistério
05	E.E.E 2º Grau "Bolívar Bordalo"	Bragança	Administração/Magistério
06	E.E.E 2º Grau "Lameira Bittencourt"	Castanhal	Ad m / Sa ú d e / Magistério
07	E.E.E 2º Grau "Maria deMatias"	Altamira	Magistério
08	E.E.E. 2º Grau "OliveiraBrito"	Capanema	Administração/Magistério
09	E.E.E. 2º Grau "PlínioPinheiro"	Marabá	Administração/Magistério
10	E.E.E.2º Grau "RemígioFernandes"	Marapanim	Magistério
11	E.E.E. 2º Grau " Sao Francisco Xavier"	Abaetetuba	Comércio/Magistério
12	E.E.E. 2º Grau "São José"	Óbidos	Administração/Magistério
13	E.E.E. 2º Grau "Benedito C. de Souza"	Itaituba	Magistério
14	E.E.E.2º Grau "Edda S.Gonçalves"	Soure	Agropecuária/Magistério
15	E.E.E. 2º Grau "Frei Miguel de Bulhões"	São M. do Guamá	Magistério
16	E.E.E.2º Grau "Miguel deSanta Brígida"	Salinópolis	Magistério
17	E.E.E. 2º Grau "Severiano B.de Souza"	Santa Maria do Pará	Administração/Magistério

Fonte:

Vale ressaltar que os dados acima são decorrentes da diagnose realizada em 1979 pela equipe técnica da FEP, instituição responsável pelo gerenciamento do 2º grau, para as viabilidades e implantação da oferta de ensino secundário nos municípios paraenses como propósito de possibilitar a continuidade dos estudos de milhares de alunos que finalizavam o 1º grau e estavam sem estudar por carência de oportunidades ou alternativas.

Portanto, o SOME emergiu como um ousado projeto de interiorização do ensino secundário em 1980 e se constituiu em sua trajetória histórica como uma significativa política pública educacional no Pará. Atualmente, com 40 anos de existência abrange cerca de 454 localidades em 86 municípios, com 29.573 alunos matriculados e um corpo docente de 1.200 professores (SOUSA, 2020). Portanto, o nosso estudo busca problematizar o SOME como a mais extensiva ação de formação de professores primários em nosso estado por meio da Habilitação Específica do Magistério (HEM) desde a sua criação em 1980 até a extinção das habilitações de ensino no nível secundário determinada pela LDB 9.394/96 que instituiu a obrigatoriedade de formação superior para os professores que devem atuar em todos os níveis da educação básica.

É um estudo histórico educacional subsidiado por fontes bibliográficas e documentais, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71 e 9394/96), Mensagens de Governadores do Pará no período discutido; Quadro de Abrangência do SOME de 1980-1993; Normas Regulamentares e Funcionamento do SOME, entre outras. Quanto ao lapso temporal proposto, ancora-se no ano de 1980 da criação do SOME até o ano de 1993, disponibilizado no documento intitulado “Quadro de Abrangência do SOME” com

as respectivas localidades/circuitos/habilitações.³

Tecer fios e teias para formar professores primários...

Ao relatar as suas experiências de formação docente no curso de Magistério entre os anos de 1981-1983, Vieira (2020, p. 122) reflete sobre a sua necessidade de deslocamento diário para a cidade de Capanema, distante a 47 km de sua cidade de origem, com o propósito de cursar o então ensino de 2º grau na Habilitação de Magistério. “Durante 03 anos do curso de magistério precisava me deslocar, junto com outros adolescentes e jovens, meus conterrâneos, todas as noites, no ônibus contratado pela Prefeitura de Santa Luzia do Pará, a fim de cursar o Ensino Médio”. A narrativa acima sobre as experiências formativas de uma professora por meio da habilitação em magistério nos municípios do interior do Pará, no quadro histórico do início dos anos de 1980, expõe a nossa expectativa de pensar a expressividade do SOME para além de sua condição de simples oferta de ensino de 2º Grau e sim como significativo espaço de formação de professores primários nas múltiplas localidades do Pará desprovidas desse nível de ensino.

Em publicação recente, evidenciamos o caráter terminativo do nível primário, para um grande contingente de habitantes de diversas localidades do interior do Pará que não poderiam dar sequência aos seus estudos, pois seus municípios não ofertavam o nível secundário de ensino por não terem quadro de

³ A delimitação temporal proposta inicialmente para o presente estudo consistia no período de 1980-1996, porém, devido aos problemas acarretados pela pandemia de covid-19, para a obtenção do documento intitulado “Quadro de Abrangência do SOME” até o ano de 2000 na Secretaria de Educação do Estado do Pará, fomos obrigados a redefinir o nosso período de abrangência somente até o ano de 1993 pela documentação que já estava sob nossa posse.

pessoal qualificado, o que obrigava os seus habitantes ao deslocamento para outros centros mais desenvolvidos em busca de qualificação educacional, porém com alto custo financeiro e mesmo afetivo. Defendemos que a “experiência pedagógica” que originou o SOME traduziu-se como uma cunha que preencheu a gritante lacuna educacional na oferta do ensino secundário no Pará, particularmente pelas vias da Habilitação em Magistério e a formação de professores primários nas duas últimas décadas do século passado, pois, até o presente momento, ainda contempla o objetivo de ofertar o ensino médio para inúmeras localidades no interior do Pará. Portanto, ressaltamos como o SOME constitui uma importante base formativa para os professores que viriam suprir as demandas educacionais em seus próprios municípios. (NASCIMENTO et all, 2020)

Mesmo gestado em um governo ainda sob inspiração dos militares instituídos no poder pós-1964, o SOME conquista grande expansão e notabilidade durante o primeiro mandato do Governador Jader Barbalho (1983-1987) que fora eleito por voto popular após quase duas décadas de eleições indiretas em nosso país. Para Tavares Neto (1998, p. 119), “Neste período houve uma ampliação considerável desse projeto, ocasionando entre 1983 e 1986 um crescimento quantitativo em vários aspectos: números de localidades atendidas, número de matrículas e número de circuitos”, o que se manteve inclusive para o segundo mandato do referido govenante (1991-1994). A expansão do SOME é caracterizada pelo autor como “voluntarismo do governante” pela ausência de uma “ênfase planejadora capaz de oferecer projeto educacional para o Estado do Pará” (TAVARES NETO, 1998, P.127).

Essa composição é importante para mostrar como o SOME parece ser a “Tábua de salvação” para a interiorização da oferta de ensino secundário pelos

governadores paraenses do período em discussão. Entretanto, no mandato do Governador Hélio Gueiros (1987-1990), “apesar de estar presente em 37 localidades em 1987, não existe nenhum tipo de menção no Plano Estadual de Educação” sobre o SOME, o que pode evidenciar a falta de um planejamento estratégico no qual essa política pública fosse contemplada, além de ser percebida como uma ação transitória para os governos. Ainda sobre a gestão de Helio Gueiros (1987-1990), o estudo de Tavares Neto nos apresenta que “nos dois primeiros anos desta nova gestão, ocorre uma espécie de retrocesso na expansão, só aparece uma certa recuperação nos dois últimos anos quando se retoma uma expansão no ritmo do governo Jader” (TAVARES NETO, 1998, p. 123). O que se percebe a partir das análises do autor é que o SOME seguiu como uma ação efetiva quanto a oferta do ensino secundário no interior do Pará, mas paralela nas políticas educacionais do Estado no período em discussão.

Pelo exposto, para referendar a nossa problematização em torno da importância do SOME para o processo de formação de professores primários no interior do Pará, analisamos o documento “Quadro de Abrangência do SOME de 1980-1993” e percebemos a movimentação sobre o crescimento e a oferta de cursos/habilitações conforme preconizado na LDB 5692/71. Em todas as localidades contempladas pelo SOME no período exposto, somente três habilitações foram ofertadas: Magistério, Administração e Contabilidade. Recortamos por oferta de cursos conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 01- Número de turmas da Habilitação em Magistério (1980-1993)

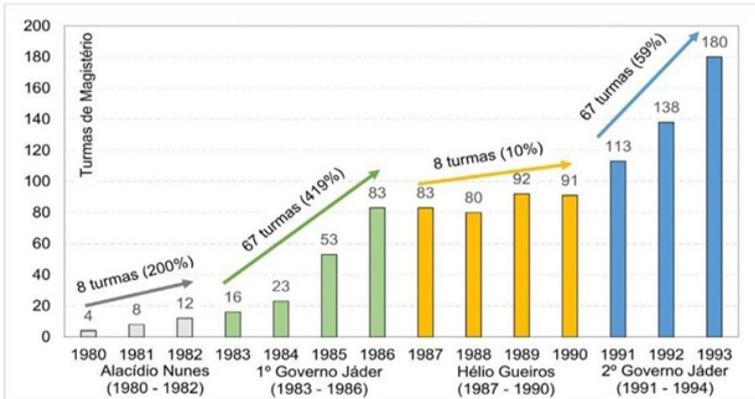
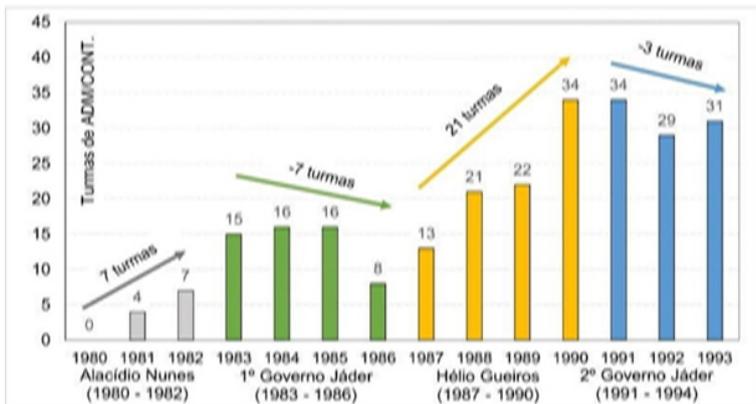


Gráfico 02 – Número de turmas das Habilitações em Administração e Contabilidade (1980-1993)



A partir dos dados expostos no gráfico 01, podemos perceber o grande crescimento da oferta do número de turmas para a habilitação em magistério e efetivamente a proposição de constituir quadros de

professores primários que pudessem suprir a carência de mão de obra qualificada como preconizado no documento sobre as primeiras diagnoses realizadas pela equipe técnica da FEP ao expressar que o SOME visava superar “principalmente, a carência de recursos humanos habilitados nas localidades” (PARÁ, 1981,p.4). Outro aspecto a ressaltar quanto ao documento referenciado é que um de seus objetivos específicos consistia em “Diagnosticar as necessidades locais e regionais, a fim de optar por habilitações que venham atender as aspirações da clientela” (PARÁ,1981,p.8), o que reforçava a necessidade e a importância da formação de professores primários pela oferta da habilitação de Magistério para as inúmeras localidades do interior do Pará. Vale ressaltar que mesmo antes da implantação do SOME em 1980, a habilitação em Magistério já estava presente em todos os 17 municípios do interior que ofertavam o ensino secundário.

Paragens quase finais

Quase um século depois da implantação do regime republicano que preconizava a condição de cidadania e a garantia de direitos elementares ao povo brasileiro, entre eles o acesso à educação, a oferta do então ensino secundário nos municípios do extenso Estado do Pará estava limitada a somente 17 entre os 83 existentes, o que equivalia a pouco mais de 20% do total. Ao analisarmos a oferta de varias habilitações do ensino secundário nos 17 municípios expostos no quadro 01, a Habilitação em Magistério já estava presente em todos eles e em 1/3 dessas localidades era exclusivamente a única habilitação oferecida o que podemos traduzir como a mais presente e importante quanto a demanda nos municípios do interior do Pará. Percebemos também que com a implantação do SOME, man-

teve-se esta política que foi inclusive intensificada na perspectiva de formar professores primários, carência recorrentemente apontada nos relatórios da FEP para a implantação do SOME.

Após análise dos gráficos 01 e 02 com as turmas do SOME e suas respectivas habilitações, podemos perceber o crescimento constante da oferta de turmas para o magistério, o que reforça a análise anterior, mesmo considerando-se a tímida ampliação durante o governo de Hélio Gueiros (1987-1990). Quanto as demais habilitações, além de oscilarem constantemente na oferta, também não conseguiam acompanhar na mesma proporção o crescimento dos números da habilitação em magistério.

Outro aspecto relevante nesta análise, para perseguir o nosso objetivo de problematizar o SOME em sua oferta e expansão do ensino secundário no interior do Pará, em particular, para a política de formação de professores primários em nosso Estado por meio da Habilitação Específica do Magistério nas duas últimas décadas do século XX, entendemos que alguns fatores devem ser considerados. Conforme apontado nos Relatórios de Diagnoses dos Técnicos da FEP, evidencia-se uma alta demanda reprimida de alunos para cursar o ensino secundário nos municípios analisados, pois havia “carência total de recursos humanos habilitados, possuindo, entretanto, um número excessivo de candidatos para o 2º grau”.

Entre as justificativas do projeto de implantação do SOME pela FEP, emerge “a falta de recursos humanos que atuem no processo educativo em todos os graus e modalidades de ensino-aprendizagem”, o que pode referendar a formação de professores primários pela oferta da habilitação de magistério como a principal expectativa do SOME, justamente para suprir a grande carência em muitos municípios paraenses que,

até aquele momento, não conseguiam implantar o nível secundário pelo sistema regular de ensino.

Vale ressaltar também que, para a implantação de várias habilitações básicas regulamentadas (Saúde, Administração, Construção Civil, Agropecuária, Comércio, Eletricidade, Eletrônica e Mecânica), havia necessidade mínima de certa estrutura técnico-pedagógica, para as atividades práticas prescritas nos componentes curriculares, como laboratórios e/ou empresas para o campo de estágio de alunos das respectivas habilitações, o que não condizia com as condições oferecidas pelas carentes escolas primárias na maioria dos municípios do Pará. Quanto a implantação da Habilitação em Magistério, conforme preconizado no documento sobre a criação do SOME, seriam utilizados “o espaço físico das escolas de 1º grau que oferecessem melhores condições de operacionalização desse sistema” (PARÁ, 1981, p.4). Para a habilitação em magistério, os componentes curriculares exigiam a parte prática do curso, “sob a forma de estágio supervisionado, será realizada em classes do ensino de 1º grau, de acordo com as instruções específicas estabelecidas pela equipe didático-pedagógica” (PARÁ, 1980,p.9), ou seja, bem exequível e sem maiores custos para a sua implantação.

Outro fator que não podemos prescindir para a implantação do SOME e a sua expansividade foi o capital político-eleitoral obtido por lideranças locais e estaduais, pois a implantação do nível secundário nas próprias localidades além da oferta da educação era a garantia de manter os jovens em torno de seus núcleos sócio afetivos, visto que o grande contingente populacional não possuía condições para manter seus filhos e filhas em outros centro surbanos.

Referências Bibliográficas

NASCIMENTO et all. A interiorização da formação de professores primários na Amazônia paraense pelas vias do SOME(1980-1990). In.: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. Educação na Amazônia em repertório de saberes: o Sistema de Organização Modular de Ensino

PARÁ. Secretaria de estado de educação. Ensino de 2º Grau por Organização Modular: normas regulamentares e de funcionamento do ano letivo de 1981. Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP),1981.

PARÁ. Fundação Educacional do Pará – Gabinete da Superintendência. Normas Regulamentares do Sistema de Organização Modular de Ensino de 2º Grau,1980.

ROCHA, Gilberto de Miranda(org). Município e Território. Belém-Pará: NUMA/UFPA,2011.

SOUSA, Arodinei Gaia de. Some: Educação no campo da Amazônia paraense. Cametá/Pará: Editora EGS, 2020.

TAVARES NETO, João Gomes.O Lado instituinte das políticas públicas de educação no Estado do Pará e o sistema de Organização Modular de Ensino(SOME) 1980-1998. Dissertação de Mestrado. UFPA/Instituto de Ciênciasda Educação: Belém-Pará,1998.

VIEIRA, Eulália Soares. Formar(se) professor(a): entre escrituras de si e do SOME.

In.: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de; NASCIMENTO,

Sérgio Bandeira do. Educação na Amazônia em repertório de saberes: o Sistema de Organização Modular de Ensino. Belém/Pará, Editora Paka Tatu, 2020.

**A COLÔNIA DE MARITUBA/PA EM NARRATIVAS
DE UMA EX-INTERNA (1940-1970)**

Moises Levy Pinto Cristo¹

Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino de França²

Gercina Ferreira da Silva³

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar as experiências educativas de uma ex-interna do Hospital Colônia de Marituba no período de 1940 a 1970. Esta instituição que segregou centenas de vidas infectadas pela lepra, no estado do Pará e desempenhou a dupla função: de cura e educação. O lugar surgiu a partir do fomento de campanhas de combate a endemias, instauradas no Estado Novo, no governo Getúlio Vargas, onde as sete doenças, dentre elas a lepra, estariam no foco de prioridade de estratégias de ação das políticas públicas. BRASIL, 1960)

Dentre 30 outras instituições brasileiras que trataram a lepra, o leprosário de Marituba também funcionou em formato de microcidade, contendo: casas, pavilhões, hospital, teatro, escola, igreja, delegacia, prefeitura, entre tantos outros espaços culturais.

Destaco, que o presente trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado concluído no ano de 2019, na Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Edu-

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPA, e-mail: moiseslevypintocristo@gmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA, e-mail: socorroavelino@hotmail.com

³ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA, e-mail: ferreira.gercina@gmail.com

cação da Universidade do Estado do Pará e do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia, na Linha História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos. Tem por objetivo analisar as experiências educativas de uma ex-interna do Leprosário de Marituba no período de 1940 a 1970.

O texto traz à baila experiências educativas vivenciadas por uma ex-interna, que será identificada como Tavares, natural do município de Óbidos/PA. Apontamos a narração como um registro de um saber experienciado sobre um determinado período histórico em que funcionou a instituição, promovendo assim o moldar educacionalmente centenas de vidas que ali residiram.

Neste estudo a narração também se revestiu de fonte histórica, pois por meio do discurso da memória, foi evidenciado como um conjunto de símbolos, convenções produzidas e utilizados em uma dada sociedade (FREITAS, 2005). Por muito tempo, a história oral foi relegada como fonte documental, permanecendo apenas a escrita, como forma de registro hegemônico. A história oral foi tida como um menor saber, onde as sociedades ágrafas e os grupos subalternizados – como exemplo os ex-internos do leprosário -, ficaram excluídos desses tipos de registros histórico, permanecendo apenas os registros oficiais.

A memória vem contribuir com a seguinte problemática: Como se configuraram as experiências educativas desta ex-interna em alguns espaços do leprosário de Marituba/Pa (1940-1970)? Consideraremos o testemunho, como um saber, como um documento, que vem sinalizar uma gama de experiências vivenciadas no período de internação. A internada, separada do seio familiar e exilada no leprosário, necessitou superar os traumas causados pela política de internação compulsória do Estado Novo.

A pesquisa insere-se no campo da história oral. Este campo contribuí significativamente para a reconstituição de acontecimentos históricos por meio de memórias. Por meio das memórias deverão ser reconstruídos parâmetros de vida, espaços, saberes e experiências socioeducativas, que se faziam presentes dentro da colônia. A História oral, como pressuposto metodológico de recuperação dos espaços por meio da memória, como destaca Freitas (2005):

É pela oportunidade de recupera testemunhos relegados pela história que os registros de reminiscências orais se destaca, pois permite a documentação de pontos de vista diferentes ou opostos sobre o mesmo fato, os quais, omitidos ou desprezados, pelo discurso do poder estariam condenados ao esquecimento. (FREITAS, 2005, p. 27)

O estudo utiliza a entrevista, como técnica e como fonte documental, não se limitando a documentos considerados livrescos, como trata Le Goff (2013). Além da entrevista, utilizamos o Jornal O Estado do Pará, de 16 de janeiro de 1942, notícia “A Inauguração do Leprosário de Marituba – Como decorreram as cerimônias levadas a efeito ontem” e a obra do médico sanitarista Souza-Araújo de 1948, “História da Lepra no Brasil. Vol. II. Período Republicano (1989-1946). Álbum das organizações antileprosas”. O texto fundamenta-se nos estudos de Bosi (1994), Goffman (1994), Passegi (2011), e Freitas (2006), assim como outros autores que discutem memória-história-narrativa.

Estes documentos permitem compreender a história do leprosário de Marituba, no que diz respeito a momentos educativos vividos pela interna. A narrativa, unida a outros documentos, contribuem em favor de um desvelar de mais uma história social amazônica. Esta passagem histórica paraense precisa ser resguardada, no que é “possível, renascida dos escom-

bros da política na lembrança de inteligências atentas, de mãos ágeis e pacientes, de pés cansados que ainda pisam, deixando marcas sobre as pedras da cidade”. (BOSI, 1994, p. 33)

Leprosário de Marituba: um lugar de experiência educativa.

Um novo lugar. Um lugar que cada vida estaria a prova de superação. O leprosário de Marituba, foi implantado no Estado do Pará, como um espaço de saúde pública, distante a 16 quilômetros da capital Belém, idealizado por Heráclides César Souza-Araújo, médico sanitário também responsável por idealizar e implantar Lazarópolis do Prata – lazareto inaugurado em 1924, no município de Igarapé-açu, distante aproximadamente 124 quilômetros da capital Belém, distante a 21 quilômetros da capital Belém.

Marituba, foi o espaço escolhido para a implantação do terceiro leprosário. Ele fez parte de um Plano Nacional de Profilaxia da Lepra, elaborado por Souza-Araújo em 1933, por determinação do Presidente da República Getúlio Vargas. As primeiras especificações sobre a área do novo leprosário, seria de 1 ½ Km de frente por 2 ½ Km de fundo, ou sejam 375 hectares de boas terras, com muita mata virgem. (SOUZA-ARAÚJO, 1941). A sua inauguração foi anunciada nos jornais locais como O Estado do Pará e a Folha do Norte, como uma obra importante, financiada no valor de 4 mil contos pelo Governo Federal para atender os enfermos da lepra.

Segundo escritos de Souza-Araújo (1948), o leprosário de Marituba, em sua inauguração, contou com casa da administração, casa para médicos e enfermeiros, casa para religiosos, lavanderia, usina de força, fossa séptica, forno de incineração, refeitório geral, es-

cola, 5 pavilhões com 28 leitos, 5 casas geminadas para doentes internados com a famílias, pavilhão de diversão e igreja.

O leprosário apresenta como data de inauguração o dia 15 de janeiro de 1942, e esteve ligado as políticas de combate a endemia da lepra no Pará. Nascida em um cenário ditatorial, o Leprosário Marituba ou Colônia de Marituba – como é mais conhecida no município atualmente-, adota como características da política de internação compulsória, a rigidez, a intolerância e a austeridade (CASTRO, 2017). Inicialmente, a obra foi construída para comportar a capacidade de mil pessoas infectados pela doença, que apesar de ter sua inauguração realizada apenas em 15 de janeiro de 1942, o local já começa a receber os primeiros doentes desde o início de sua construção em 1938.

Imagem 01 - Visão aérea do Leprosário de Marituba.



Fonte: Jornal O Estado do Pará, 16 de Janeiro de 1942, p.8

O local pode ser considerado como uma instituição total, segundo Goffman (1974), pois agrega em seu plano um formato de cidade, onde o internado, teria dentro da instituição, o suporte necessário para levar uma vida normal, em sociedade. Segundo Goffman (1974), uma instituição total seria,

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 1974, p. 11)

Ao internar-se o infectado teria sua liberdade ceifada. A cidade foi construída em uma área de floresta, onde as mesmas serviriam como muros naturais. Apenas com uma entrada e uma saída, os doentes permaneciam vigiados pela administração. Alguns internos desempenhavam tarefas de apoio ao trabalho administrativo. Esse apoio foi necessário para organização dos espaços, rotina diária, como vai ser evidenciado o relato de Tavares. A intérprete foi internada no ano de 1959, durante sua adolescência. Ela foi identificada com a doença em sua cidade natal, Óbidos, por meio de juntas médicas que percorriam o interior do Pará, juntamente com outras quatro pessoas de sua família - pai, mãe e irmãos.

A família foi direcionada para a capital Belém, onde foram tomadas as providências para a internação na Colônia de Marituba. Ela assim relata a sua experiência ao chegar no pavilhão das moças:

Quando eu cheguei nesse pavilhão das moças tinham 17, aí comigo e a Ruth (irmã) ficaram 19. Tinha a zeladora né? A zeladora que fazia aquele roteiro pra gente [...] ia lá, e o que a gente vai fazer hoje? Ela falava: Vão lavar o banheiro[...] Tinha a semana pra fazer as coisas, semana pra fazer faxina, semana pra lavar a louça, semana pra cozinhar... a nossa roupa... cada uma lavava a sua roupa. (TAVARES, 2018)

A partir do relato, percebe-se que a instituição promove, um processo de educação para a vida coti-

diana, quando organiza as tarefas para as adolescentes internadas. Promover essa organização de afazeres doméstico, aponta para um aprendizado e o desenvolvimento de habilidades que poderiam contribuir com a própria vida.

Os aprendizados não estariam restritos as atividades do lar. Eles aconteciam para além da formação das prendas domésticas, pois havia cursos técnicos, assim como os de formação para enfermeiros. Este por sua vez, acontecia para o recrutamento de mão de obra interna para uso da própria instituição, como mostra o relato de nossa interna,

Trabalhava como técnica de enfermagem [...] Fiz um curso básico né? Foi um curso básico, que a enfermeira chefe a dona Nadir deu pra gente, aí ela escolhia, fulano vai lá, aprender a aplicar injeção. E fui trabalhar lá, eles escolheram aquelas pessoas melhores (sem sequelas) [...] Tinham muitas pessoas, muitas mesmo! Agente fazia cada curativo horrível, e muita gente que ficava com sequela, porque era muito descuidado[...]Essa enfermeira chefe preparava a gente, ensinava como fazer um curativo, como aplicar um injeção, como aplicar soro, eu também passei pela sala de cirurgia, aprendi a esterilizar, aqueles ferro, tudo isso aprendi a fazer. (REULINA TAVARES, 2018)

O trabalho, permeou a vida da interna. Além de aprender as habilidades necessárias da enfermagem, a mesma pôde agregar o conhecimento de auxiliar de instrumentação cirúrgica. As cirurgias ocorriam em um hospital que funcionava dentro da instituição. Essa formação técnica, está guardada em meio aos seus registros fotográficos.

Imagem 02 - Curso de Formação em técnico em Enfermagem- Colônia de Marituba.



Fonte: Cristo, 2019.

A narradora também experienciou ser professora. Por ter vivenciado inúmeros aprendizados de prendas domésticas dentro da instituição, como corte e costura, pintura, bordado, crochê, tapeçarias, entre tantas outras habilidades que eram trocadas em meios as internas, ela se propôs a concorrer a uma vaga de professora para lecionar prendas domésticas no Grupo Escolar Renausto Amanajás, uma escola que funcionou dentro do lazarópolis e que funcionou atrás da igreja católica.

Onde tinha vaga, a gente ia pra lá [...] e depois quando foi em 75, que eu passei a trabalhar em escola, eu comecei na escola como professora de prendas domésticas, devido ter muitas meninas, a gente ensinava aborda, fazer crochê, essas coisas artesanais, eu comecei na escola assim [...]Tinha um processo seletivo...Aí mais duas fizeram, nós éramos três, quem tirassem a maior média ficava. (TAVARES, 2018)

O relato destaca os aprendizados adquiridos no decorrer da internação, pois ao chegar no hospital, ainda adolescente, a interna se depara com uma intensa circulação de saberes em curso de bordado, crochê, curso de bonecas, tapeçaria, culinária, pintura, bordado em máquina e tantos outros cursos artesanais. Estas diversas habilidades de prendas domésticas, aprendidas em momentos educativos realizados no período de sua internação, foi importante em sua construção em ser professora. As experiências educativas, vivenciadas em sua carreira enquanto interna, agora enobrecem a sua função de professora, que irá contribuir para educação de outras meninas.

Esta circularidade educacional presente no Hospital Colônia, aponta o espaço como lugar de transmissão de uma gama de conhecimentos que proporcionam essa relação de ensino e aprendizagem. Um ambiente propenso a socialização de conhecimentos, e estes por sua vez, contribuem na formação do internado. (CUNHA, FONSECA, 2005)

Estas experiências educacionais, presentes nas narrativas da intérprete, ainda proporcionam momentos de aprendizagem, pois ao narrar sua história de vida, e ao dar sentido a esta experiência, ela acaba por construir uma nova representação de si, reinventando-se. (PASSEGGI, 2011)

Considerações

Memórias de um passado silenciado vem depor e desenhar aos olhos de quem não viu, um passado singular de uma instituição que não só tratou uma doença envolta de medo e pavor, mas que também educou centenas de vidas que lá foram segregadas no período de combate a endemia da lepra.

Espaço marcado por uma política isolacionista e segregatória, que ceifou do seio de diversas famílias, vidas infectadas pela lepra, que foram encarceradas em favor de um plano de desenvolvimento nacional varguista. Histórias de vida, que a sociedade insistiu em não enxergar, ocasionando um apagamento de mais de 30 instituições espalhadas em solo brasileiro que trataram a epidemia da lepra.

Histórias guardadas em memórias, havidas, quando acionadas, em rememorar tempos históricos silenciados, agora contados de outro ângulo, o do interno. Memória, que pode trazer tudo aquilo que seria necessário enxergar e escutar para tentarmos compreender melhor quem somos, a procura de homens e histórias humanas pedidas.

Compreender que as narrativas podem ser transformadas em documentos vivos, reafirmando que não só a cultura letrada vence, mas que as narrativas de experiências possuem um fundante valor em pesquisas históricas. Elas possibilitaram a reconstituição de um passado próximo, o cotidiano do Leprosário de Marituba.

A História da Instituição aqui pesquisada, ainda apresenta lacunas, pois ainda são tímidos os estudos que remontam os diversos espaços institucionais. Necessita-se de uma força tarefa para desvendá-la como mais propriedade, pois as fontes ainda são carentes e as memórias, estão sendo dissipadas a cada perda de cada ex-interno. Espaço rico e singular, que deixa a mão de futuros estudos, vestígios sobre a arquitetura da cidade-hospital, os pavilhões, o espaço de lazer (cassino), as acomodações das crianças, adolescentes e casados, os festejos comemorativos -religiosos ou não-, as ressignificações de vidas que vivenciaram cada momento histórico da Colônia.

Que estas evidências aqui escritas, experiências

educativas, sirvam de reflexão sobre um modelo segregatório institucional implantado na Amazônia, assim como estimule mais pesquisas que venham contribuir com as possíveis lacunas históricas das instituições paraenses que trataram a lepra. Este trabalho, vem registrar o Leprosário de Marituba como um espaço de luta e resistência de homens e mulheres que triunfaram sobre o poder extensivo em torno de uma doença. Vem compilar a história de quem vivenciou e pode revelar a história por trás dos muros institucionais.

Memórias, de uma ex-interna, que é guardiã de inúmeros momentos, filtraram os vestígios de experiências, estas, capazes de revelar ao outro, o conhecimento que resulta de sua experiência.

Referências Bibliográficas

AGRÍCOLA, E. A lepra no Brasil (Resumo Histórico). In. BRASIL. Manual de leprologia. Publicado pelo Serviço nacional de lepra, Rio de Janeiro, Gráfica da “Revista dos tribunais”

S.A. 1960. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs>> Acesso em 30 Abr. 2017.

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

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

CRISTO, Moises Levy Pinto. Labirintos da Memória: Experiências Educativas no Leprosário de Marituba/PA (1940-1970). Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Pará, Pará, 2019.

CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Educação e religiosidade: As práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

FREITAS, Sônia Maria de. História Oral: Procedimentos e possibilidades. São Paulo: Humanitas, 2006.

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

LE GOFF, Jaques. História e Memória. Trad. Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora Unicamp, 7ª Ed, 2013.

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 Experiencia em formação. In: Revista Educação. Maio/Ago. v.34, n. 2. Porto Alegre, 2011, p. 147-156.

SOUZA-ARAÚJO. Heráclides C. Relatórios de uma viagem de estudos ao redor da América do Sul: Observações médico sanitárias. 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 02 Fev. 2018.

. História da Lepre no Brasil. Vol. II. Período Republicano (1989-1946). Álbum das organizações antileprosas. RJ: Imprensa Nacional, 1948.

MENINOS DO PRATA: EDUCAÇÃO CAPUCHINHA NO FINAL DO SÉCULO XIX NA AMAZÔNIA PARAENSE

Gercina Ferreira da Silva¹

Moisés Levy Pinto Cristo²

Joaquina Ianca Miranda³

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação de meninos índios, órfãos e menores infratores que eram internos no Instituto Santo Antônio do Prata, localizado no município de Igarapé-Açu, no Pará. O Instituto Santo Antônio do Prata foi construído no final do século XIX, no estado do Pará, e era uma instituição total, pensada para asilar meninos índios. O espaço pensado para instalação era uma área indígena dos Tembés/Tenetehara, índios que eram fixados nas terras a noroeste do estado. Os capuchinhos vieram ao Brasil, respondendo aos repetidos apelos dos republicanos e da Santa Sé para fundar missões na Amazônia e continuar a quase abandonada educação dos índios. O governador que iniciou os trabalhos junto aos frades era Paes de Carvalho e dá início aos trabalhos de colonização nas áreas habitadas por indígenas, buscando salvaguardar as terras como também proporcionar catequese e educação para os índios.

Segundo Schueler (2009), o século XIX foi pulverizado de debates sobre implantação de instituições educativas, públicas e privadas, que fossem ao encontro de indivíduos que necessitassem de abrigo, assis-

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Pará (PGEDA/UFPA), ferreiragercina@gmail.com;

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), moiseslevypintocristo@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), joaquinaianca@gmail.com.

tência e educação para a formação dos indivíduos nos ideais de civilização.

A forma de educação asilar se constituiu em um dos equipamentos desenvolvidos para lidar com essa diversidade de sujeitos, pois no correr dos séculos XIX e XX houve a criação de internatos voltados para o atendimento da gente da “boa sociedade”, especialmente os colégios destinados às elites políticas e culturais, mas também para religiosos, crianças, idosos, desvalidos, mendigos, abandonados, infratores, alcoólatras, dependentes químicos, estudantes rurais, alienados, crianças portadoras de necessidades especiais e até mesmo para a formação de professores (SCHUELER, 2009, p. 2).

A disseminação de instituições educativas durante o século XIX nos leva ao trabalho de Goffman (1994), que fala destas instituições asilares, chamadas por ele de instituições totais. O autor define instituição total “como local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1994, p.11). O Instituto Santo Antônio do Prata tinha como público crianças índias, órfãos e menores infratores e sua principal finalidade para a educação ali implementada era a civilização e catequese, moldando indivíduos para uma sociedade embasada nos moldes republicanos.

Esta pesquisa é do tipo histórico ancorado na perspectiva da Nova História Cultural que reconhece as narrativas dos sujeitos e seus saberes subalternizados pela ciência moderna e lógica colonial. Para Rodrigues (2010), a pesquisa histórica exige que o pesquisador tenha domínio do conteúdo histórico e pressupõe o prévio conhecimento da metodologia do trabalho científico, ou seja, a capacidade de conhecer e utilizar técnicas, instrumentos de coleta e procedimentos para

a análise das fontes coletadas, referentes a um determinado objeto de pesquisa. A pesquisa histórica tradicional entrou em declínio a partir da década de 30 com o surgimento da Escola dos Annales e mais precisamente depois dos anos de 1970 com a Nova História Cultural, pois,

não seria possível continuar um tipo de história convencional que não correspondia aos anseios de uma humanidade que vivia, nessas décadas, momentos de convulsões e rupturas com o passado, nem conseguia responder satisfatoriamente, as exigências de um novo homem que aí surgia (BURKE, 2010, p. 11).

Assumir esta perspectiva da Nova História Cultural é, segundo Pesavento (2008), andar por um caminho que sugere uma amplitude de visão para a história alicerçada na cultura, a qual, para a autora, é uma nova forma de a história trabalhar a cultura, sendo um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Dessa forma, a autora nos convida a entender mudanças epistemológicas no campo da historiografia e a entrada em cena de um novo olhar, a partir da perspectiva da representação construída pelo homem, de como se integram a vida social, como forma de se manter em grupo e o que propõem como representação do mundo. Segundo Ginzburg (1989), no final do século XIX surge silenciosamente no âmbito das Ciências Sociais um modelo epistemológico (um paradigma indiciário) baseado na semiótica, na construção de significados. O autor conta que esse paradigma indiciário remonta de muito tempo, que suas raízes são muito antigas.

Por milênios o homem foi caçador, durante muitas perseguições ele construí formas e movimentos das presas invisíveis, pelas pegadas nas lamas, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Apren-

deu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou uma clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

As histórias do caçador, são metáforas em relação ao processo histórico que levou à invenção da escrita. Mas o que podemos entender, é que Ginzburg (1989) mostra uma estratégia de abordagem, um método que todo historiador, principalmente da História Cultural, concebe o método indiciário. Nesse sentido, o historiador é comparado a um detetive, responsável em decifrar enigmas, revelar segredos, ter atitude dedutiva e suspeitar de tudo. É o que ele apresenta como o “caçador”, em busca de traços, pegadas, vestígios, que seja um policial forense, entendendo e prestando atenção às evidências.

Rodrigues e França (2010, p.55), indicam que a “pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos”. Para as autoras, o pesquisador, ao se debruçar sobre a leitura de um documento histórico, deve identificar sua forma material, seu conteúdo, o objetivo de quem o produziu, de quem o lê e de quem o interpreta. Elas entendem existir uma proximidade entre a pesquisa documental e a bibliográfica, mas o que as difere, essencialmente, é a natureza das fontes. Para Le Goff (2013) “todo documento é um testemunho escrito” e a única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos (COULANGES, 1888 apud LE GOFF, 2013, p. 527).

Educação capuchinha na Amazônia paraense

Segundo Gomes (2002), a palavra “tenetehara”, usada para autonomização do povo Tenetehara, é composta pelo verbo ten (“ser”) mais o qualificativo ete (“intenso”, “verdadeiro”) e o substantivizador har(a) (“aquele”, o), no sentido de explicar que os tenetehara são seres íntegros, verdadeiros, são um verdadeiro povo, a encarnação perfeita da humanidade. Dessa forma, o que eles querem dizer é que em uma escala universal dos povos, eles estão em primeiro lugar e nessa autodefinição está o princípio fundamental do ideal de autonomia e liberdade. Segundo o autor, por volta da terceira década do século XIX, desencadeou-se a migração de grupos Tenetehara rumo a oeste, para o rio Gurupí, na fronteira dos estados do Maranhão e Pará, para além dos altos cursos dos rios Capim e Guamá e, a partir de então, passaram a se chamar Tembé, que tem o significado de “lábio”, provavelmente por furarem o lábio inferior.

Para Almeida (2017), os índios sempre estiveram na história do Brasil e essa presença era tida como força de trabalho; quando se rebelavam, acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Na visão dos religiosos que aqui aportaram, os aldeamentos seriam a forma mais justa de levar os índios a fazerem o que estava em seus objetivos de colonização e catequese.

Em 1892, os capuchinhos da Província da Lombardia, na Itália, recebem da Santa Sé, através da Cúria Geral, a incumbência de abrirem uma missão indígena na Amazônia. Essa missão abrangeria o Norte e o Nordeste do Brasil e tinha objetivos e interesses diversificados, entre 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 ve-

lha 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 começa no ano de 1892, em Pernambuco, com o primeiro grupo de missionários lombardos que chega a Recife, em 24 de abril do mesmo ano. Eram eles os freis Vito de Martinengo, Mansueto de Peveranza, Samuel de Seregno e Emiliano de Goglione, sacerdotes; e os irmãos capuchinhos, Paulo de Trescorre e Daniel de Clusone. Em 24 de dezembro do mesmo ano, chegam mais dois missionários: os freis Afonso de Castel Lecco e Carlos de São Martinho Olearo, líder dos missionários.

Figura 01 - Missionários Capuchinhos Lombardos do Instituto Antônio de Prata.



Fonte: Souza-Araújo, 1924.

O Instituto Santo Antônio do Prata foi criado em 1898, pelo frade capuchinho Carlos de São Martinho com o financiamento do governo do Estado, com a finalidade de educar meninos índios e chamava-se

“Instituto da Infância Desvalida Santo Antônio do Prata”. 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. Essa instituição ficou prestando serviços à comunidade de Igarapé-Açu, onde era localizado, até 1921, quando foi extinto e transformado em Colônia Agrícola Correccional e depois em Lazarópolis do Prata, para atender pessoas portadoras de hanseníase.

Frei Carlos Roveda de São Martinho Olearo nasceu em Milão (Itália), em 1852, e faleceu em 1931. Chegou ao Brasil no Natal de 1892, no primeiro ano da missão e permaneceu por 39 anos até sua morte. É o “Pai fundador da Missão”. Esse religioso que vem para o Pará, a convite do governador, aceita o desafio de evangelização indígena na Amazônia. O governador dessa época é Paes de Carvalho, que governou o Estado de 1º de fevereiro de 1897 a 1º de fevereiro de 1901. Muniz (1913) relata que frei Carlos apresentou um programa de catequese indígena ao governador, tendo total apoio em escolher o melhor local, a fim de dar início ao Núcleo Colonial Indígena, como era conhecido.

O local a ser escolhido foi sugerido pelo referido governador, o Alto Maracanã, que fazia confluência com o rio Prata. Na visita ao local, frei Carlos toma a decisão de lá sediar a missão, iniciando o trabalho com uma colônia agrícola. O motivo para começar dessa maneira era se aproximar dos moradores do local, estabelecer amizade e instalar a missão. Nesse local, no Alto Maracanã, foi plantada uma cruz, indicando o local onde foi celebrada a primeira missa, no dia catorze de setembro de 1898 (MUNIZ, 1913). A escola contava, em pouco tempo, com vinte e sete meninos índios, entregues pelos pais, para receberem os ensinamentos da fé cristã e das letras (MUNIZ, 1913).

Aos religiosos, competia a direção administrativa, escolar e técnica do estabelecimento; ministrar catequese aos indígenas; ensino elementar, instrução moral e cívica e trabalhos de agricultura, avicultura e indústria pastoril; a direção de um estabelecimento anexo ao instituto, destinados a receber e educar menores transviados, de 8 a 12 anos (MUNIZ, 1913). Entre as obrigações dos frades capuchinhos estava o de “receber gratuitamente menores “vagabundos” remetidos pela polícia, na proporção de 1 por 20 meninos subsidiados, e educa-los, estabelecendo-os depois em lotes agrícolas; ensinar e educar 150 meninos de 7 a 16 anos; apresentar a planta do Núcleo Colonial (LIVRO DE TOMBO, 1898-1903, p. 37).

Segundo Rizzini e Shueller (2011), a primeira característica da ação educacional dos missionários capuchinhos foi a criação dos internatos. De acordo com as autoras, os missionários tinham experiência de aldeamento desde o Império e nas aldeias fundadas por eles funcionavam escolas primárias, mas a referência a internatos indígenas em áreas indígenas no século XIX é mais escassa.

Os capuchinhos tinham o objetivo de desenvolver nos índios os costumes do homem civilizado para assim treiná-los para o trabalho do campo. O desafio se daria para que os índios aos poucos deixassem o hábito de caçar, hábito utilizado para se alimentarem, e passarem a trabalhar a terra e de lá tirarem seu sustento. Como estabelecimento público de instrução do Estado, o Instituto Santo Antônio do Prata ofertava o curso primário elementar e complementar de acordo com os programas oficiais de ensino. O instituto, como qualquer outro órgão de instrução do Estado, era fiscalizado pelos inspetores de ensino, que observavam o andamento da instrução primária (MUNIZ, 1913, p. 75). No Regulamento da Instrução Pública do Estado

do Pará de 1910, o ensino primário era leigo, gratuito e obrigatório e se dividia em dois cursos: o elementar e o complementar.

Os institutos eram bem equipados com corpo docente, pois além dos religiosos e religiosas que chegavam para ministrar a educação e instrução das crianças, contavam também com professores não religiosos. Podemos citar José Militão de Albuquerque, na aula superior elementar média, e Raymundo Nonato de Souza na aula de música. O instituto masculino, inaugurado por frei Carlos no ano de 1898, recebeu nesse ano 25 meninos índios internos. Em 1899, recebeu mais 40 meninos na escola externa. A escola externa era para alunos não índios. Essa estatística na matrícula se conservou até 1900, para os alunos que ficavam no internato. Nesse mesmo ano, a matrícula dos alunos que não moravam no instituto foi maior. No ano de 1901, o internato masculino recebeu 57 internos, dos quais 33 eram filhos de índios. Nos anos de 1902, 1903, 1904 e 1905, o número de internos do instituto masculino permaneceu com 60 alunos que era a capacidade máxima de matrículas, sendo que os externos aumentaram cerca de 45 alunos.

No Relatório do Instituto do Prata do ano de 1905, com relação à educação dos meninos apresentado ao governo do Estado pelo diretor frei Daniel de Samarate, os meninos tinham como aprendizagem serviços como limpeza e asseio e ofícios caseiros, serviço espiritual, de catequese. Devido ao aumento do número de meninos, tornou-se necessário nesse ano aumentar o número de professores, compondo-se da seguinte forma: José Militão de Albuquerque, Pedro Laurentino Chaves, José Uchoa Cavalcante e Joaquim Moreira da Costa (SAMARATE, 1909). A partir do ano de 1909, um ex-aluno do instituto passou a lecionar. Era Octaviano Miranha, da família dos índios Miranhas. Nesse ano a

matrícula chega a 104 alunos sendo 65 internos e 39 externos. O diretor cria a primeira turma de 15 trabalhadores alunos maiores de 14 anos, dos quais 2 na oficina de tipógrafo, 4 na de mecânica, 1 na de carpina, 2 na de pedreiro, 5 nos trabalhos de agricultura e 2 nos serviços de cozinha.

No ano de 1910, o mesmo corpo docente continua à frente dos trabalhos e as matrículas neste ano na seção masculina é de 15 alunos internos e 6 externo, no curso elementar superior; 11 internos e 13 externos no curso elementar médio; 27 internos e 28 externos no curso elementar primário. Foi dispensado o professor José Militão de Albuquerque, substituído por José Porfírio Cavalcante, e a aula de música foi frequentada por 23 alunos adiantados e 12 principiantes. Os alunos que não frequentam a aula de música encarregam-se da limpeza do estabelecimento, da jardinagem, horticultura, da cozinha, dormitórios e mais compartimentos da casa, prestando relevantes serviços (MUNIZ, 1913, p. 79).

Considerações

A política de colonização era muito clara desde o começo: os religiosos começariam pelas crianças. Elas seriam retiradas dos pais e internadas nos institutos para que aprendessem outros costumes e cultura; lá deveriam ser civilizadas. Ao serem tiradas de seus pais, aprenderiam outra cultura, como cantar outras músicas e aprender outros comportamentos. . Nos institutos de educação de Santo Antônio do Prata eram atendidos meninos e meninas indígenas, órfãos pobres e menores infratores, quando trazidos da capital por estarem perturbando a ordem social, para também terem assistência. Na educação transmitida nos espaços múltiplos e arquitetura criados no Prata, podemos

analisar que tudo era montado estrategicamente com o objetivo de civilizar os índios que ali moravam; tanto as crianças que ficavam internadas como os adultos que moravam próximos aos institutos. Este trabalho expõe um projeto educacional ocorrido no final do século XIX e início do XX com educação de meninas índias sendo subjugadas com a ótica do colonizador que se manteve por muitas décadas em maior escala. Acredito que para haver um processo menos excludente de uma cultura diferente, precisaríamos estabelecer escolas indígenas que respeitem a diversidade cultural, regional e local das comunidades indígenas. Esse é o grande desafio para o século XXI.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.37, nº 75, 2017. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>>. Acesso em: 14. dez. 2020.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 2010.

CASTILHO, Irmã Maria Utília. *Uma História de amor: feita de luzes e sombra. 1904-2004-*. Gráfica LCR. Fortaleza, 2004.

CORONINI, Frei Osvaldo. Cem anos de diaconia dedicados ao povo. In: *CONVENTO DO CARMO. Sairam para semear... e já faz cem anos que a semente caiu em terra boa*. São Luís: Editora Velar, 1993. p. 42-49.

GINZBURG, Carlo. *Sinais-raízes de um paradigma indiciário, In , Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179, 260-275.

GOFFMAN, Irving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1961.

GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIVRO DE TOMBO, de 1903-1915. Arquivo da Cúria Custodial dos Frades Missionários Capuchinhos. São Luís-Maranhão.

MUNIZ, João de Palma. O instituto Santo Antônio do Prata. TYP da livraria Escolar, 1913. 82 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. 2. Ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIZZINI, Irma; SCHULER, Alessandra. O instituto do Prata: índios e missionários no Pará (1898-1921). Currículo sem Fronteira, v.11, n. 2, p. 86-107, jul/dez. 2011. Disponível em:

<www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 14 dez. 2020.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANCA, Maria do Perpétuo Socorro Avelino Gomes de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. Metodologia e técnica de pesquisa em Educação. Belém: EDUEPA, 2010, p. 55-74.

RODRIGUES, Margarida Victoria. Pesquisa Histórica: o trabalho com fontes documentais. IN: Fontes e Métodos em História da Educação- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

SAMARATE, Frei Daniel de. Relatório de instrução Pública por Diretor do Instituto do Prata. Belém: TYP, 1909. 32 p.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Internatos, asilos e instituições na História da Educação brasileira, 2009.

SOUZA-ARAÚJO, H. C. Lazarópolis do Prata: a primeira colônia agrícola de leprosos SANTOS, Marco Antonio Cabral (1999). Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE. Mary. História das Crianças no Brasil. Organizadora. São Paulo. Contexto. fundada no Brasil. Belém, PA: Empresa Gráfica Amazônia, 1924.

ZAGONEL, Carlos Albino. Capuchinhos no Brasil. Porto Alegre: Conferência dos Capuchinhos no Brasil, 2001.

O PROCESSO HISTÓRICO DO APRISIONAMENTO FEMININO NO PARÁ E A OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININO – CRF

Diana Helena Alves Muniz¹
Clarice Nascimento de Melo²

Sobre o aprisionamento feminino

O sistema de aprisionamento de mulheres deu-se a partir de uma ótica masculina, ou seja, prisões construídas por homens destinadas a homens, sem a preocupação de projetarem prisões adequadas às necessidades das mulheres.

Em relação ao aprisionamento de mulheres no cenário internacional, há registros de que em 1645, na cidade de Amsterdã, na Holanda, havia uma prisão que se tornara referência para o aprisionamento de mulheres na Europa. Nos Estados Unidos, a primeira prisão exclusiva para mulheres foi estabelecida em 1835, sendo que a partir do ano de 1870, vinte reformatórios foram construídos para o aprisionamento de mulheres. (ANGOTTI, 2018). Sobre o objetivo destes reformatórios, afirma Bruna Angotti:

Os reformatórios femininos construídos nos Estados Unidos a partir da década de 1870 focaram, principalmente, a educação das mulheres para o lar, a vida em família e as tarefas femininas, objetivando a reinserção social das reclusas, seguindo propostas de um movimento de mulheres filantropas que reivindicava prisões que levassem em conta as peculiaridades femininas. (ANGOTTI, 2018. p. 22).

¹ Secretaria Executiva de Educação-SEDUC-PA.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará-UFFPA. E-mail: mnclarice@gmail.com

Desde o século XIX pesquisadores que estudavam a situação prisional do Brasil passaram a refletir sobre a questão das mulheres encarceradas. Identificou-se que o número de mulheres presas era muito pequeno e que as condições de aprisionamento eram precárias. Mas apenas na primeira metade do século XX é que de fato prisões apenas para mulheres passaram a ser construídas (ANGOTII, 2018).

No século XX foram criadas no Brasil as primeiras prisões femininas: O Instituto Feminino de Readaptação Social em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1937, o Presídio de Mulheres de São Paulo e a Penitenciária de Mulheres de Bangu, no Rio de Janeiro, ambas inauguradas em 1942. Ressaltando que apenas a penitenciária de Bangu foi construída exclusivamente para ser um presídio feminino, enquanto que as demais foram erguidas em prédios adaptados. (ANGOTII, 2018).

Em 1940, a partir do novo Código Penal, ficou estabelecido que mulheres e homens deveriam ser separados fisicamente dentro das prisões, não sendo mais permitido compartilhar as mesmas celas, como ocorria em algumas prisões. Por meio deste Código Penal, também ficou estabelecido que prisões específicas para mulheres deveriam ser construídas. (ARTUR, 2009).

Em São Paulo, as duas únicas prisões femininas eram gerenciadas pelas freiras da Congregação do Bom Pastor D'Angers as quais já tinham vasta experiência na assistência social com mulheres que estavam em conflito com a justiça. O Presídio de Mulheres da capital, inaugurado em 1942 e o Presídio Feminino de Tremembé, inaugurado no ano de 1963 foram as prisões femininas gerenciadas pelas religiosas. (ARTUR, 2009).

Apesar do número reduzido de mulheres apri-
sionadas, o índice de analfabetismo era acentuado e,
para atender a esta necessidade, o Presídio de Mulheres
de São Paulo possuía o Setor Educacional que ofertava
alfabetização e outras ações educativas para as mulhe-
res em cumprimento de pena na referida prisão.

Em 1963, foi inaugurada a segunda prisão fe-
minina do estado de São Paulo, o Presídio Feminino de
Tremembé. Freiras e guardas do Presídio Feminino de
São Paulo foram transferidos para a nova prisão, para
auxiliar no seu funcionamento; mas o diferencial é
que havia entre o corpo de funcionários um grupo de
guardas leigos, ou seja, não eram freiras. A gestão ad-
ministrava continuava com as freiras da Congregação
do Bom Pastor D'Angers. (ARTUR, 2009).

No Brasil, as mulheres encarceradas vivem em
uma condição de esquecimento e abandonado por par-
te do governo brasileiro. As desigualdades de gênero às
quais as mulheres estão expostas na sociedade brasi-
leira se refletem numa proporção ainda maior dentro
das prisões femininas. (BRASIL, 2007).

Em 2010, um passo muito importante foi dado
para se pensar em um espaço de prisão que de fato
atenda às necessidades das mulheres em situação/
restrição de privação de liberdade na esfera nacional,
com a aprovação pelas Nações Unidas, do tratado de-
nominado de Regras de Bangkok, no qual o Brasil teve
participação em sua elaboração e aprovação (BRASIL,
2010).

As Regras das Nações Unidas para o tratamen-
to de mulheres presas e medidas não privativas de li-
berdade para mulheres infratoras - Regras de Bangkok
constituem um conjunto de orientações para o trata-
mento de mulheres presas e medidas não privativas de
liberdade para mulheres infratoras. Seu objetivo é pro-
por uma visão diferenciada para as questões de gênero,

relativas ao encarceramento feminino (BRASIL, 2010).

As Regras de Bangkok possuem um total de 70 itens, contemplando as mais diversas questões, dentre as quais os cuidados com a saúde mental. A especial atenção desse tratado em relação às questões emocionais das mulheres em situação de restrição/privação de liberdade é algo muito pertinente, uma vez que no cotidiano da prisão, com sua dinâmica de controle, repressão e desrespeito aos direitos das mulheres aprisionadas, são constantes, exercendo sobre elas uma forte pressão psicológica.

O aprisionamento feminino no Brasil no ano de 2014 apresentou um cenário muito positivo com a institucionalização da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE). Seu objetivo era implementar reformas nas ações cotidianas das prisões, no sentido de garantir a efetivação dos direitos das mulheres em situação de restrição/privação de liberdade, previsto na Lei de Execução Penal, nº 7.210 (BRASIL, 2014).

Essa política indica inicialmente que toda forma de violência contra a mulher encarcerada deve ser evitada e que o cumprimento de pena dessas mulheres ocorra de forma mais humanizada, garantindo-lhes direitos como: o direito à saúde, educação, alimentação, trabalho, segurança etc. A construção de prisões adequadas às necessidades das mulheres é algo que se fez presente na Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas.

Sobre o perfil da mulher encarcerada em 2014, a maioria eram negras (68%) e jovens (entre 18 a 29 anos). Em relação à escolaridade, foi um fator que se apresentou deficiente. Enquanto na população brasileira total cerca de 32% das pessoas completou o ensino médio, apenas 8% da população prisional total

o concluiu. Em relação ao Ensino Fundamental, 50% das mulheres não o completou os estudos. (INFOPEN-MULHERES, 2014)

As prisões femininas no Brasil têm toda uma logística de funcionamento que corresponde ao tratamento direcionado aos homens aprisionados. As peculiaridades de gênero são ignoradas no tratamento com a mulheres, como por exemplo, no uso de uniformes masculinos também utilizados pelas mulheres nas prisões. (ZANINELLI, 2015).

É evidente que a gestão de uma casa penal feminina deveria ser planejada de forma diferenciada, mas o que se percebe é que as questões de gênero são desprezadas, ou seja, as peculiaridades de gênero na prisão apenas são priorizadas em relação à questão da maternidade, como afirma Giovana Zaninelli:

O tema acerca das mulheres encarceradas apresenta diversos problemas e questões delicadas do cárcere feminino a serem abordados, como por exemplo, a situação da gravidez, do uso de algemas durante o parto, dos filhos de mães reclusas, da manutenção de vínculos familiares e afetivos. (ZANINELLI, 2015. p.10).

O aprisionamento de mulheres no estado do Pará, como nos demais estados brasileiros, estava vinculado às prisões masculinas mistas, uma vez que no Presídio São José, no ano de 1975, do total de 344 presos, 31 eram mulheres, já que não havia no Estado, nesse ano, presídio feminino. Havia no presídio 13 alojamentos masculinos e 2 alojamentos femininos. (SEGUP, 1976).

A oferta da educação nessa prisão já era uma realidade, existindo uma escola denominada de Centro de Estudos São José. (SEGUP, 1976). Portanto, historicamente as mulheres já tinham acesso à educação prisional, mesmo antes de construírem uma prisão exclu-

sivamente para o público feminino no Estado.

Após décadas de aprisionamento no Presídio São José, em 1977 foi inaugurado o segundo presídio do Estado, denominado de Fernando Guilhon, no município de Santa Isabel. E, anexo a essa prisão, foi inaugurado o Centro de Reeducação Feminino-CRF, no mesmo ano.

Apenas em 1993, a Assembleia Legislativa do Estado do Pará, institui e sanciona a Lei nº 5.769 de 09 de novembro de 1993 que cria o Centro de Reeducação Feminino – CRF, como pode ser verificado a seguir:

Art. 1º - Fica criado na estrutura organizacional da Superintendência do Sistema Penal - SUSIPE, "O Centro de Reeducação Feminino", destinado ao recolhimento de mulheres infratoras, na condição de presas provisórias ou condenadas em regime fechado, onde serão criadas condições alternativas, ao cumprimento de penas impostas nos regimes semiaberto e aberto, e será construída uma creche contígua, atendida por pessoas especializadas, permitindo que as mulheres infratoras permaneçam com seus filhos na fase de amamentação. (Lei nº 5.769/08/11, 1993. p.1).

Mas apesar da determinação da criação do presídio feminino, desvinculado das prisões masculinas, sua construção não se deu de forma imediata, levando as mulheres encarceradas a passarem por uma série de violações e constrangimentos dentro das prisões masculinas. Segundo notícia do Jornal Diário do Pará, na noite de 12 de maio de 1994, seis mulheres foram violentadas sexualmente por aproximadamente 15 a 20 homens. (JORNAL DIÁRIO DO PARÁ, 1994).

Em 1998, ocorreu outra rebelião no complexo Penitenciário de Americano onde também está sediada a Penitenciária Fernando Guilhon, em Santa Isabel, e foi necessário haver uma nova transferência das mulheres, por três meses, para a Colônia Agrícola Heleno

Fragoso, hoje denominada de Colônia Penal Agrícola de Santa Isabel.

Em seguida, as mulheres foram alojadas no prédio da Divisão de Vigilância Geral- DVG. (SUSIPE-EAP, 2018). Ainda nesse ano, foram sediadas em parte do complexo do Centro Integrado de Assistência Social do Pará – CIASPA, em Marituba. Apenas no ano de 2001 é que de fato o presídio feminino foi ativado em um prédio próprio, localizado na BR-316, onde permanece até a presente data. (SUSIPE-EAP, 2016).

O processo histórico de aprisionamento de mulheres no estado do Pará revela os mesmos problemas enfrentados no processo de aprisionamento em todo o território nacional. A invisibilidade da mulher dentro do cárcere no estado do Pará a coloca em uma condição de abandono, não atendendo aos seus direitos básicos essenciais.

Mas dentro da condição de abandono dessas mulheres, percebe-se a importância da presença da educação no Centro de Reeducação Feminino-CRF, pois muito mais do que garantir o direito à educação, oportuniza-se também, a abertura de um caminho para a reconstrução de suas vidas após o cumprimento de suas penas.

A oferta da educação básica no Centro de Reeducação Feminino

No ano de 2006 um projeto denominado de Projeto Educando para a Liberdade passou a ser uma referência imprescindível para a construção de uma política para a educação nas prisões no Brasil.

O Projeto Educando para a Liberdade representa um marco significativo na oferta da Educação de Jovens e Adultos- EJA para as mulheres em situação de restrição/privação de liberdade, a partir de 2006,

quando atende as orientações da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA V) que estabelece que os governos deveriam:

Prover à população prisional a informação e/ou o acesso a diferentes níveis de educação e formação.

Desenvolver e implementar programas holísticos de educação nas prisões, com a participação de presos e presas, a fim de atender às suas necessidades e aspirações de aprendizagem. (PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE, 2006, p. 17).

É partir de 2006 que a oferta da educação básica foi reconfigurada nesta unidade penal. As mudanças iniciaram com a proposta de oferta de turmas de 3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que a oferta da educação básica no Centro de Reeducação Feminino estava restrita às turmas de Alfabetização, 1ª etapa (1ª e 2ª séries) e 2ª etapa (3ª e 4ª séries). (CABRAL, 2016).

No segundo semestre de 2006, a oferta da educação básica no Centro de Reeducação Feminino limitou-se a oferta de classes multisseriadas em que o professor trabalhava na sala de aula, em uma mesma turma, com várias séries do Ensino Fundamental. Isto ocorreu pelas dificuldades de comprovação de estudos das internas. Assim funcionavam as turmas multisseriadas: Turmas de 1ª a 4ª séries, Turmas de 5ª a 8ª séries (CABRAL, 2016).

A partir de 2007, as classes multisseriadas deixaram de existir, passando a ser ofertadas as seguintes etapas de EJA, no Centro de Reeducação feminino: Alfabetização, 1ª etapa (1ª e 2ª séries), 2ª etapa (3ª e 4ª séries), 3ª etapa (5ª e 6ª séries) e 4ª etapa (7ª e 8ª séries). (CABRAL, 2016).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino ofertada no Centro de Reeducação

Feminino, uma vez que esta modalidade se adequa às necessidades das internas, já que a população prisional é composta por mulheres jovens e adultas que há muito tempo se afastaram da escola ou, em muitos casos, nunca adentraram os seus espaços.

O Projeto Educando para a Liberdade é reconhecido no texto das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de restrição/privação de liberdade nos estabelecimentos penais, como uma referência imprescindível para a construção de uma política para a educação nas prisões, norteando as ações educativas implementadas no Centro de Reeducação Feminino.

A educação básica no Centro de Reeducação Feminino a partir de 2006 era ofertada nos turnos da manhã (08:30h às 11:30h) e tarde (13:00h às 16:00h). Porém, devido às dificuldades na logística de retirada das internas do bloco carcerário para a sala de aula, o horário das aulas do turno da manhã passou a iniciar às 09:00h. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL- DEP, 2014).

A oferta da educação básica no Centro de Reeducação Feminino passou por muitas mudanças. Em 2014, foi implantado um novo sistema para a EJA em prisões: a oferta de disciplinas através de módulos. A partir de então, os professores não seriam mais lotados durante todo ano letivo em 03 ou 04 casas penais para totalizar 100h de efetiva regência. (CABRAL, 2016).

No sistema de módulos, as alunas do CRF tinham 25 (vinte e cinco) dias de aulas, de uma única disciplina, em cada turma no Nível Fundamental e 17 (dezessete) dias para cada turma do Nível Médio. Para conquistar a aprovação, as alunas, ao fim do ano letivo, teriam que ter efetivado todos os módulos de disciplinas que foram ofertados. (CABRAL, 2016).

No processo de mudanças ocorridas na oferta

da educação básica no Centro de Reeducação Feminino, o turno da noite passou a funcionar como horário de estudo (de 17:00h às 20:00h) para turmas do Ensino Fundamental e Médio, para contemplar as internas do regime semiaberto que desenvolviam atividades profissionais durante o dia, fora do presídio e que, por esta razão, estavam impossibilitadas de se matricularem na escola no período diurno. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PRISIONAL-DEP, 2015).

Segundo o Plano Estadual de Educação nas Prisões do Pará, iniciado em 2012, e finalizado em 2015, a organização curricular da educação nas prisões tem como base a Educação de Jovens e Adultos, fundamentada na teoria freireana de educação. A proposta da educação para os Jovens e Adultos em situação de restrição/privação de liberdade a partir do referido plano é de uma educação emancipatória e revolucionária.

É importante ressaltar que na modalidade EJA, os alunos trazem sua história de vida e seus conhecimentos acumulados ao longo do tempo. A Educação de Jovens e Adultos para presas deve estar moldada nesta premissa: os profissionais da educação devem considerar os conhecimentos acumulados dos alunos, ao construir suas ações na casa penal. Sobre esta questão, afirma Paulo Freire:

Por isso mesmo, pensar certo, coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33).

Considerações finais

A oferta da educação básica nas prisões significa prática de liberdade, por isso destacamos sua extremamente importância. Contudo esta ação educativa é, ao mesmo tempo, complexa uma vez nos questionamos: como é possível se pensar em uma prática educativa de liberdade, para alunos encarcerados? Que compreensão de liberdade deve permear a prática educativa em prisões?

A partir dos estudos sobre a História da Educação Básica do Centro de Reeducação Feminino, conclui-se que ao longo de 10 anos, 2006-2016, a oferta da escola básica nesta prisão passou muitos desafios, mas aos poucos consolidou-se e apresentou resultados muito positivos, ofertando às mulheres encarceradas uma possibilidade de reencontro com a educação.

A oferta da educação básica no Centro de Reeducação Feminino é fundamental para as mulheres encarceradas no sentido de diminuir suas penas (por conta da remição de pena pelo estudo) a elas garantido por meio do estudo, mas ao mesmo tempo, possibilita a estas mulheres algo muito maior que é a mobilidade de pensamento, pois a perda da mobilidade espacial por estarem aprisionadas não lhes retirou a possibilidade de adquirirem novos conhecimentos, novas formas de ver e enfrentar o mundo.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, Bruna. Entre as leis da ciência, do estado e de Deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil. 2ª ed. revisada. San Miguel de Tucumán: Universidade Nacional de Tucumán. 2018.

ARTUR, Ângela Teixeira. “Presídio de Mulheres”: as origens e os primeiros anos de estabelecimento. São Paulo, 1930-1950. XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Regras de Bangkok: Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras. Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas. 1. Ed – Brasília: CNJ. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Projeto Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO: Governo Japonês, 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça. Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. 2014.

BRASIL. Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil. fev, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. INFOPEN-MULHERES/2014. Departamento Penitenciário Nacional-DEPEN.

CABRAL, André Wendell da silva. A Dinâmica Organizacional da Seduc em Relação à Educação Prisional, 2007-2015: contexto e história. Monografia (Especialização) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2016.

CLIMA ainda é tenso entre presidiários. Jornal Diário do Pará, Belém, 13 mai, 1994. Coluna B, página 7.

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

PARÁ. Lei nº 5.769 de 09 de novembro de 1993. Diário Oficial do Estado, nº 27.602, de 26. nov.1993.

PARÁ. Plano Estadual de Educação nas Prisões. Belém, 2015.

PARÁ. Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará-SUSIPE. Divisão de Educação Prisional-DEP. Atividades da DEP- 2015. Belém, 2015.

PARÁ. Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará. Escola de Administração Penitenciária. Belém, 2016.

PARÁ. Superintendência do Sistema Penitenciário do Pará-SUSIPE. Divisão de Educação Prisional-DEP. Atividades da DEP - 2014. Belém, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Segurança Pública, Presídio São José. Relatório informativo exercício de 1975. Luciano H. Moll Beder e outros. Belém, IDESP. Coordenadoria de Documentação e Informação, 1976.

ZANINELLI, Giovana. Mulheres encarceradas: Dignidade da pessoa humana, gênero, legislação e políticas públicas. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Mestrado em Ciência Jurídica. Paraná. 2015.

**A CONTRADIÇÃO DA DOCTRINA RELIGIOSA NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
CONSIDERAÇÕES INICIAIS A PARTIR DA ESCOLA DIOCESANA
SÃO FRANCISCO**

Silvio Lucas Alves da Silva¹
André Dionei Fonseca²

Introdução

Henry Giroux, um dos maiores teóricos da educação contemporânea, apontou que uma das principais funções da escola pública é de recuperar o idioma da democracia substantiva, da cidadania crítica e da responsabilidade social (GIROUX, 1992, p. 15). Recuperar um espaço cada vez mais surrupiado pelas políticas neoliberais e por grupos conservadores, que reduziram o entendimento da escola como “simples” formadora de profissionais a serviço da lógica de mercado, é reivindicar que os valores democráticos construídos historicamente só podem ter uma continuidade quando as escolas públicas se tornam a própria manifestação da Democracia (COQ, 2012, p. 146).

Esse modelo de educação proposto pelos teóricos da pedagogia crítica está alinhado tanto aos direitos constitucionais dos cidadãos — que reputam ao Estado a responsabilidade de garantir a formação educacional dos indivíduos — quanto às mudanças que vêm ocorrendo na esfera social com o processo de secularização da sociedade, que estabeleceu a pluralidade de ideias e

¹ Graduando em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: silvio.lucasuf@gmail.com

² Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Professor do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas (FACH) – Universidade Federal de Mato Grosso de Sul (UFMS), e docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). E-mail: andredionei@yahoo.com.br

crenças como premissa básica para a convivência entre os cidadãos. É justamente em respeito a essa diversidade social que foi construído, desde o início do Estado Moderno, após a Revolução Francesa (BLANCARTE et al, 2018), um mecanismo constitucional chamado de laicidade, que tinha como objetivo tornar neutra a participação da esfera pública em questões que não atendiam aos interesses do coletivo social.

A característica intrínseca de um Estado Laico, segundo nos apresenta Jean Delahaye, é preservar os princípios fundamentais dos direitos humanos, bem como garantir a autonomia religiosa e intelectual a cada cidadão, no objetivo permitir um espaço de convivência em que o respeito e a tolerância sejam preservados (DELAHAYE, 2017, p. 7-8). Por isso, a escola pública foi construída em torno de uma neutralidade que protege os estudantes de uma violência moral ou simbólica decorrente de propagandas ideológicas contrárias à laicidade (BIDAR, 2012, p. 26), normalmente existentes em posições políticas autoritárias e no estabelecimento de religiões institucionalizadas como doutrina oficial do espaço escolar.

Entretanto, como informa Peter Berger, enquanto as sociedades contemporâneas têm colocado a laicidade como elemento fundamental no setor público, existe um constante fortalecimento político de grupos que perderam seus espaços historicamente institucionalizados, como ocorre com diversas vertentes do cristianismo, e colocaram-se contrários a todo tipo de secularização (BERGER, 2001). Esse cenário representa bem a situação de perigo que temos em toda dimensão política do Brasil. Nas escalas mais altas do poder legislativo, observamos a presença ativa de deputados que formaram a frente parlamentar evangélica, além da presença do presidente Jair Messias Bolsonaro, que costuma repetir o jargão contra os valores republica-

nos: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (CAMARGO, RODRIGUES, 2020).

Esses discursos, contudo, não se limitam a iniciativas individuais de alguns políticos, pois existem diferentes movimentos que propõem uma revisão de nossa Carta Constitucional em favor das chamadas pautas dos “costumes”. Esse é o cenário nacional que muito é característico das escolas confessionais de natureza pública, que são instituições envolvidas ou administradas por entidades filantrópicas e financiadas pelo poder público através de um acordo de colaboração. O termo confessional denota o tipo de educação que é repassado nos educandários: uma grade curricular baseada em preceitos apostólicos de ensino, cujo ambiente das salas de aula e dos outros espaços elevam suas doutrinas religiosas como verdades inquestionáveis.

Foi pensando na contradição das escolas confessionais públicas com os princípios constitucionais da laicidade que resolvemos fazer alguns apontamentos iniciais sobre a presença do catolicismo na escola pública Diocesana São Francisco. A escolha do educandário se deu porque, de um lado, a instituição, localizada na cidade de Santarém - PA, foi criada pela Diocese da cidade no início do século XX, e, somente a partir do ano de 1969, ela passou a ser conveniada com a Secretaria Executiva do Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), o que a tornou uma instituição estadual pública por conta que todo o regimento, a administração e o financiamento seriam realizados pela SEDUC/PA. Esse fato não impediu que o educandário, segundo informa o seu próprio site, expresse seu apego pela tradição católica como doutrina elementar no modelo de ensino repassado. Do outro lado, existem muitas pesquisas que tratam da laicidade nas escolas a partir das leis, dos projetos e dos currículos nacionais, mas poucas investigam a influência direta das doutrinas confessionais no cotidiano das escolas públicas.

A religião no cotidiano da escola pública Diocesana São Francisco

A escola Diocesana São Francisco foi fundada no ano 1918 pelo padre Frei Ambrósio Philipsenburg, com nome de Escola Paroquial São Francisco. Administrada pela Diocese de Santarém, a função inicial do educandário era de oferecer um espaço educacional aos estudantes que não tinham uma condição financeira para estudar em instituições privadas. As aulas ministradas pelo padre, sempre vestido com uma túnica marrom, comumente utilizada pelos católicos franciscanos, tinham como base de ensino as disciplinas de civismo, música e doutrina católica (SÃO FRANCISCO, 2020). Observemos a imagem:

Figura 01 - Frei Ambrósio entre estudantes e professores.



Fonte: Francisco, 2020.

A figura 1 mostra a foto tirada no ano de 1930, em que aparece o Frei Ambrósio sentado no meio dos professores e alunos da escola São Francisco. Nesse período, o educandário tinha cerca de 150 estudantes que estavam matriculados no educandário, todos do sexo

masculino. A partir do ano de 1968, após a ordem do Bispo da cidade Santarém, Dom Thiago Ryan, houve a construção de mais um prédio que ampliou o número de vagas para mil alunos, com a novidade de que ambos os sexos poderiam estudar. Até esse momento, a escola filantrópica não recebia nenhum investimento do poder público, sendo que os custos eram mantidos exclusivamente pela Diocese de Santarém (FRANCISCO, 2020).

No ano de 1969, devido às dificuldades de manter a estrutura da escola, a Diocese assinou um acordo colaborativo com a Secretaria Executiva do Estado do Pará do Pará. Segundo informa o próprio site do educandário, o acordo estabeleceu dois compromissos: a Diocese de Santarém esteve encarregada de contratar funcionários para a manutenção da infraestrutura do lugar (por exemplo, serventes e seguranças), enquanto a Seduc ficou responsável pela contratação de professores e pedagogos para trabalharem no ambiente da sala de aula e na gestão pedagógica (FRANCISCO, 2020). Além disso, a escola São Francisco também passou a obedecer às normas administrativas e jurídicas do setor público, situação que deveria alinhar a grade curricular e o ambiente da instituição aos princípios universais da laicidade, como apresentada nas bases curriculares nacionais (FRANCISCO, 2020).

Uma das diretrizes escolares seguidas pela escola São Francisco após ter sido transformada em instituição pública, está na resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, das Diretrizes e Bases da Educação Estadual do Pará, do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA). Na resolução, uma das finalidades da educação é de formar estudantes com base no princípio da Política da Igualdade, que permite um ambiente escolar baseado na diversidade de ideias, mantendo o respeito ao bem comum e aos “princípios do Estado de

Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano” (CEE, 2010).

A ideia da Política da Igualdade, nesse caso, representa um ambiente educacional sem interferências externas de doutrinas que não seguem os valores democráticos, como a exclusão das religiões hegemônicas como modelo apostólico de ensino. Jean Meyer explica que: “el Estado laico es aquel que rechaza cualquier privilegio a los creyentes de alguna religión y que rehúsa emplear cualquier elemento confesional para la argumentación de sus políticas de sus agentes” (2000, p. 145). Ainda reforça Abennour Bidar que a ideia de neutralidade colocada no princípio da laicidade não significa uma educação sem o desenvolvimento crítico dos estudantes, mas a percepção de que a escola é um espaço em que a democracia fica evidente por meio da pluralidade de ideias. Como ele diz:

De façon plus générale encore, le caractère crucial de ce souci de protection de l'enfant contre les violences morales ou symboliques tient ainsi à la nature de la société contemporaine. L'enceinte scolaire est un espace de résistance, dont la neutralité doctrinale et idéologique s'inscrit et se démarque dans l'océan d'une société du spectacle, des écrans et de l'image, qui expose en permanence les individus à une multitude de publicités idéologiques (BIDAR, 2012, p. 32)³.

Mesmo em face desses compromissos assumidos mediante o estabelecimento do acordo com a Seduc-PA, a escola Diocesana São Francisco continua referenciando a doutrina cristã como o único caminho

³ Ainda mais genericamente, a natureza crucial desta preocupação de proteger as crianças da violência moral ou simbólica decorre assim da natureza da sociedade contemporânea. A escola é um lugar de resistência, cuja neutralidade doutrinária e ideológica faz parte e se destaca no oceano de uma sociedade de espetáculo, telas e imagens, que expõe constantemente os indivíduos a uma multiplicidade de propagandas ideológicas (BIDAR, 2012, p. 32). Tradução nossa. Grifo do autor.

possível para o exercício pleno da cidadania. Observe-mos a imagem:

Figura 02 - Missão da escola.



Baseada em princípios cristãos, tem como Missão desenvolver atividades de caráter sociocultural e religioso, visando o exercício pleno da cidadania.

Fonte: Francisco, 2020

A figura 2, que está disponível no site da escola, demonstra o peso que a religião católica ainda exerce na perspectiva educacional, que é de ensinar os estudantes a partir de uma educação baseada no currículo nacional, e, ao mesmo tempo, envolvida em percepções católicas presentes nos símbolos religiosos. Por exemplo, existem momentos em que os estudantes são colocados em situações de constrangimento, como a rádio escolar que é “responsável pela oração diária nos dois turnos e programação durante o recreio” (FRANCISCO, 2020). Todos participam dessas orações antes das aulas, embora, no termo de compromisso, a escola declare que “os alunos não católicos não são obrigados a participar das missas ou celebrações católicas, mas permanecerão na Escola cumprindo outras atividades quando os acontecimentos forem realizados no período de aula” (FRANCISCO, 2016).

Devemos ressaltar que o problema não está necessariamente inserido na apresentação da tradição

católica presente no contexto histórico do educandário aos alunos. Afirmam Jocelyn Maclure e Charles Taylor que um símbolo religioso é compatível com os princípios da laicidade quando a narrativa repassada na escola descreve um acontecimento histórico, ao passo que uma narrativa católica que se coloca como um sinal de identificação do setor público é refratário diante dos valores republicanos (2010, p. 65). Podemos notar isso na seguinte carta eletrônica que a equipe gestora deixou no site da instituição: “Somos uma Escola Pública, que pertence à Diocese de Santarém, conveniada com a SEDUC, baseada em princípios cristãos católicos” (SÃO FRANCISCO, 2020).

O problema é o uso de diversos instrumentos de ensino que propagam a mensagem católica como a doutrina oficial do Estado. Claro, é inexistente a declaração formal de tal imposição nos documentos disponíveis no site da instituição. Entretanto, a imagem demonstra uma perspectiva completamente contrária ao ordenamento presente na laicidade. Isto porque, são nessas questões que a laicidade e a neutralidade “se materializam essencialmente em imparcialidade ao exercer a função e justificativa das decisões proferidas” (MILOT, 2015, p. 15). A presença de crucifixos nas paredes, oração antes do início das aulas, iconografias espalhadas pelo colégio, ou monumentos históricos utilizados como manifestação real da experiência religiosa, são algumas das formas de violência contra a integridade intelectual do aluno e contra os princípios fundamentais da laicidade.

Devemos compreender, nesse sentido, que o uso de símbolos religiosos nas escolas públicas compromete o ensino laico em dois pontos: primeiro, a expressão de posicionamentos religiosos a partir da esfera pública rompe, em todos os princípios, com a noção da neutralidade de serviço do Estado, e, segundo, coloca

numa condição de risco a liberdade de expressão como elemento de direito dos estudantes quando estes, expostos a determinados símbolos sentenciosos, perdem o mecanismo de relacionar suas percepções de mundo com o conteúdo apresentado (ESTIVALÈZES, 2015, p. 158). Por isso, a escola laica deve permitir ao estudante a possibilidade dele de relacionar os assuntos difundidos no currículo nacional com a sua percepção familiar, religiosa e social, sem barreiras que estimulem uma perspectiva dogmática de ensino (ARTHUR, 2017, p. 413). No entanto, esse modelo de educação perde seu espaço quando existem declarações desse tipo:

Queremos que nossos alunos sejam preparados para serem cidadãos comprometidos com a realidade e com o próximo. Por essa razão, todo esforço é feito para que os mesmos tenham o melhor ensino acadêmico, mas também recebam os valores cristãos através de atividades de cunho religioso, aberta a todos os educandos (FRANCISCO, 2020).

Todo esse conjunto doutrinário da tradição católica, como podemos observar, tenta ocupar espaços do poder público em suas diversas estruturas institucionais. Seja no campo das políticas nacionais, seja no interior das escolas públicas, é perceptível o ataque do catolicismo institucional ao estabelecimento da laicidade. Portanto, a escola da república está sendo colocada em perigo devido à presença das tradições religiosas que invadem o espaço republicano através de uma educação proselitista e unilateral, colocando suas concepções como verdadeiras e legítimas, enquanto outras perspectivas, sobretudo daquelas vindas das religiões minoritárias, são deixadas de lado. Pois, conforme descreve Nathan Kollar, a verdadeira manifestação da democracia no ensino acontece a partir da apresentação da diversidade de ideias aos estudantes que com-

põem o meio social que vivemos, sem valorizar ou desvalorizar nenhuma narrativa (KOLLAR, 2009, p. 174).

Conclusão

Entende-se, portanto, que existe uma intenção explícita do corpo administrativo do colégio em relativizar a prática da laicidade no ambiente escolar. Questões como os direitos coletivos e individuais em questões de crenças e ideias que são garantidos numa educação democrática, são deixadas de lado para que o apego da escola Diocesana São Francisco pela religião católica possa ser efetivado. Isso explica o porquê da diretora ter ignorado a presença normativa da laicidade como elemento constitucional necessário ao serviço público, como ela diz: “Eu acho que o problema está nas pessoas. É ela achar que a crença dela é melhor ou pior que a dos outros” (DIRETORA, 2018).

Se o Estado laico representa, antes de tudo, o respeito aos princípios fundamentais dos direitos humanos, a garantia a todos os cidadãos da sua capacidade de autodeterminação, no objetivo único de criar um espaço de convivência em que o respeito e a tolerância sejam preservados (DELAHAYE, 2017, p. 7-8), a presença de influências religiosas no ambiente da escola pública expressa um risco iminente não somente à laicidade, mas à própria integridade dos estudantes. Como bem apresenta Roberto Blancarte: “la laicidad es un régimen de convivencia diseñado para el respeto de la libertad de conciencia, en el marco de una sociedad crecientemente plural, o que reconoce una diversidad existente” (BLANCARTE, 2008, p. 140).

No caso da escola Diocesana São Francisco, observamos que o espaço público, o calendário e os eventos realizados no interior da instituição são envolvidos de todo o maquinário da doutrina católica.

Sem nenhum disfarce, a laicidade é deixada de lado em todas as suas dimensões, e tudo aquilo apontado por incontáveis pesquisadores sobre a responsabilidade de a escola pública preservar o espaço democrático foi descartado para que, no fim das contas, o lado confessional do contrato entre privado e público prevalecesse dentro da escola conveniada.

Referências Bibliográficas

ARTHUR, James. Secular Education and Religion. In: ZUCKERMAN, Phil; SHOOK, John (Ed.). The oxford handbook of secularism. New York: Oxford University Press: 2017, p. 401-416.

BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. Rio de Janeiro: Religião e Sociedade, v. 21, n. 1, p. 9-23, 2001.

BIDAR, Abdennour. Pour une pédagogie de la laïcité à l'école. Paris: Ministère De L'éducation Nationale, 2012.

BLANCARTE, Roberto. Laicidad y laicismo en América Latina. México: Estudios Sociológicos, 2008, p. 139-164.

BLANCARTE, Roberto; ESQUIVEL, Juan; FELITTI, Karina; CUNHA, Christina; LINS, Paola. As encruzilhadas da laicidade na América Latina. Rio de Janeiro: Religião e Sociedade, v. 38, n° 2, 2018, p. 9-20.

CAMARGO, Mália; RODRIGUES, Raquel. Brasil acima de nada, deus nem existe. Rio de Janeiro: Contxt, 2020. Disponível em: < <http://contxt.letras.ufrj.br/blog/item/20-brasil-acima-de-nada.html>>. Acesso em: 07/12/2020.

CANTO, Sidney. Escola são francisco, em santarém, na década de 1930. Santarém: Blog do Padre Sidney Canto. Disponível em: <<https://sidcanto.blogspot.com/2015/11/escola-sao-francisco-em-santarem-na.html>>. Acesso em: 07/12/2012.

CONSELHO, Estadual de educação. Resolução de nº 001 de 05 de janeiro de 2010. Pará: Governo do Estado do Pará, 2010. Disponível em: < http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf> Acesso em: 06/07/2020.

COQ, Guy. La laïcité et l'école de la République. França: Tréma. nº37, 2012, p. 144-164.

DELAHAYE, Jean. Laïcité, enseignement et religion à l'école. França: Comité Laïcité République, 2017.

ESTIVALÈZES, Mireille. Pour la neutralité religieuse des enseignants. In: JEFFREY, Danis. Laïcité et signes religieux à l'école. Canada: Les Presses de l'Université Laval, 2015, p. 155-163.

GIROUX, Henry. Educational leadership and the crisis of democratic culture. Pennsylvania: University Council of Educational Administration, 1992.

KOLLAR, Nathan. Defending diversity in public schools: a practical guide for building our democracy and deepening our education. Santa Barbara: Praeger, 2009.

MEYER, Jean. El estado laico: trayectoria histórica y significado presente. In: BLANCARTE, Roberto. Laicidad y valores en um Estado democrático. México: Colégio de Mexico, 2000, p. 141-152.

MILOT, Micheline. L'exigence de neutralité apparente n'est pas neutre. In: JEFFREY, Danis. Laïcité et signes religieux à l'école. Canada: Les Presses de l'Université Laval, 2015, p. 11-19.

SÃO FRANCISCO. Missão. Disponível em: < <https://diocesana-saofranci.wixsite.com/stmpa/filosofia-e-missao> >. Acesso em: 07/12/2020.

SÃO FRANCISCO. Sobre a escola. Disponível em: < <https://diocesana-saofranci.wixsite.com/stmpa/copia-institucional> >. Acesso em: 06/07/2020.

**TRAJETÓRIA ESCOLAR E PROFISSIONAL DA PROFESSORA
ANNUNCIADA CHAVES: FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E CONFLITOS NO
TEMPO DO NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO**

Smile Golobovante¹
Clarice Nascimento de Melo²

Introdução

Apresentar a trajetória biográfica da Professora Annunciada Chaves se faz importante para compreender o itinerário realizado na construção de sua concepção educacional e teórica, acerca da História e do ensino de História, que sustentou e embasou sua contribuição para o ensino de História do Brasil. Para André Burguière, a História não deve desprezar as grandes biografias, pois, se os historiadores não conseguem explicar o passado somente pela análise da vida destes, por outro lado, não devem esquecer que esses sujeitos foram testemunhas privilegiadas de seu tempo (BURGUIÈRE, 1993). A partir disso, é possível compreender Annunciada Chaves como testemunha privilegiada de seu tempo, tendo sua vida totalmente associada ao ensino de História no Pará.

Na mesma perspectiva, Georges Duby (1988) afirma que o estudo de grandes biografias poderia ser tão revelador de um contexto histórico quanto o estudo dos acontecimentos e das estruturas. Nesse sentido, a trajetória de Annunciada Chaves é reveladora do contexto político e educacional no qual sua docência estava inserida. Por isso, deve ser entendida como ser social e histórico que, embora tenha sua docên-

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica PPEB/UFPA, Bolsista CNPQ.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, da Universidade Federal do Pará. E-mail: mnclarice@gmail.com.

cia determinada por contextos econômicos, políticos e culturais, é também a criadora da realidade social, cotidiana e a transformadora dela. Sob tal ótica, é importante o conceito de “experiência” de Edward Palmer Thompson (THOMPSON, 1981), pois permite perceber e reconhecer as ações humanas fazendo a História contínua e ininterrupta. E são as experiências cotidianas, “herdadas ou partilhadas”, e de lutas dos sujeitos que contribuem para seu “fazer-se”, assim como para constituição do código disciplinar da História.

A experiência profissional da Professora Anunciada Chaves, o processo de produção social de sua docência e suas atividades correlatas e consequentes, como a produção da tese, ensaios, pareceres, estudos, artigos, palestras, conferências e discursos publicados em jornais e revistas, são reveladoras do sujeito realmente ativo e coadunado ao contexto histórico, partir da análise do seu processo de vida concreto que se revela também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e das reverberações desse processo em sua vida profissional que tinha o ensino secundário como o locus de sua produção intelectual. Por isso, foi tomada nesse estudo como uma personalidade eminente no Pará, uma intelectual. Sua importância ultrapassa à docência no ensino secundário.

A infância, o Colégio Estadual Paes de Carvalho e o contato com Sylvio Nascimento

Maria Anunciada Ramos Chaves, filha do contador Joaquim Chaves³ e da professora Maria D’Ascensão Ramos Chaves, nasceu em Belém, no dia 16 de dezembro de 1915, na Vila Bolonha, hoje parte do Con-

³ Retirado do Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ), 1891 a 1940. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=71161&url=>. Acessado em: 15 de dezembro de 2019.

junto Arquitetônico do Palacete Bolonha, localizado na Avenida Governador José Malcher. Posteriormente residiu no casarão da Avenida Rui Barbosa. Os locais em que residiu demonstram pela localização e características arquitetônicas, elementos que evidenciam a privilegiada condição econômica e social em que ela viveu com sua família. Tal constatação se reforça, quando se apresentam outros aspectos da juventude de Anunciada Chaves, como o fato de ter tido acesso a uma cultura erudita que servia para uma formação moral e intelectual baseada no ideário de civilização em que os valores eram difundidos como universais, apesar de praticados com exclusividade pela elite:

Aos 82 anos, Maria Anunciada Chaves movimentava-se nos labirintos de uma biblioteca com aproximadamente 20 mil livros. Os exemplares foram reunidos em mais de sete décadas, inclusive em viagens pelo exterior. Nestas também aprendeu vários idiomas – francês, inglês, alemão e espanhol. (DAMASO, 1997, p. 7).

Nas décadas de 20 e 30 do século XX o ensino secundário era caracterizado como uma amálgama entre as disciplinas científicas, que atendiam ao ideário industrial e imperialista que se propagava na Europa, América e Brasil, e as provenientes da tradição clássica, que pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dela que se adquiriam marcas de pertença a uma elite (BITTENCOURT, 2009).

Anunciada Chaves estudou no Colégio Moderno, onde anos depois voltaria como professora e diretora. Foi no ensino secundário que ela teve os primeiros contatos com as comemorações do centenário Colégio Estadual Paes de Carvalho, tradicional instituição escolar reconhecida desde o período republicano, locus de formação da elite política, econômica e social deste

Estado (ARAÚJO, 2017), quando ao final de cada ano letivo, se apresentava à centenária instituição escolar, para fazer seus exames finais (DAMASO, 1997). Essa prática relatada por Annunciada era uma exigência da legislação educacional a partir, principalmente, das reformas educacionais de Benjamin Constant em 1890 e de Rocha Vaz em 1925. Nesse contexto, era avaliada no Colégio Paes de Carvalho, e essa experiência está coadunada com a lembrança de Sylvio Nascimento, sobre o qual declarou:

Jamais esquecerei o largo sorriso com que me recebeu ao aproximar-me, temerosa, para iniciar a prova oral, naquele enorme salão do antigo Ginásio da Praça da Bandeira, apinhado de meninos trê-fegos. Era em 1926. Eu acabara de completar onze anos, pouco contacto tivera com o mundo além das paredes da minha casa e só via naquele mar de fisionomias estranhas um rosto amigo: o da minha caríssima professora Amância Pantoja, que, qual anjo da guarda fiel e zeloso, me acompanhara ao exame. Súbito ressoa aos meus ouvidos a voz forte, de tons abaritonados, que tanto escutaria depois, na adolescência e na mocidade, a voz simpática de Silvio Nascimento: 'Que é o que é que antes de ser já é?'. Aturdida, emocionada, fiquei perplexa ante a insólita pergunta numa prova de História e, a muito custo, consegui balbuciar: 'Eu sempre ouvi dizer que é pescada...' Mas a voz replicou, de pronto: 'Era! Dagora em diante passa a ser A-nun-ci-a-da! 'Do abismo em que me afundava, percebi a brincadeira afável, consegui sorrir e, naquele momento para mim tão grave, abri o meu pequeno e assustado coração para o Mestre admirável, que dele nunca mais saíra. (CHAVES apud OLIVEIRA, 2016, p. 100).

Essa obrigação de apresentar-se ao Colégio Paes de Carvalho, além de proporcionar os primeiros contatos com a instituição escolar na qual um dia ela seria professora catedrática, proporcionou também o contato com o eminente professor Sylvio Nascimento, que,

naquela altura, apresentava-se como um examinador:

Suas aulas, em vernáculo perfeito e vibrante, eram verdadeiros cânticos de louvor à terra e à gente brasileira. Empolgava, entusiasmava, estimulava. Parece-me vê-lo, medindo a largos passos a sala de aula, em frente aos alunos, descrevendo os episódios da nossa formação, as cenas da nossa História, os vultos do nosso passado. (REGO, 1960, p. 66).

No efusivo reconhecimento e louvação a Sylvio Nascimento, Annunciada Chaves evidencia características historiográficas da geração de historiadores e professores de História da qual Sylvio pertenceu, onde eram privilegiados os feitos dos chamados heróis, os mitos cívicos, enfatizando os grandes eventos políticos, como a Inconfidência Mineira, assunto que foi tema da tese de Sylvio Nascimento no concurso para professor catedrático no Colégio Paes de Carvalho. Segundo essa concepção historicizante, eram esses acontecimentos políticos, militares e diplomáticos que advinham das raízes do Brasil nas quais se constituiria sua nacionalidade. A História era compreendida como genealogia das pátrias e da civilidade das quais as nações europeias seriam portadoras.

A formação acadêmica, as experiências profissionais e a sucessão de Sylvio Nascimento na docência de História do Brasil

No início dos anos 30, Annunciada Chaves ingressou na Faculdade Livre de Direito do Pará, dividindo o tempo entre a faculdade e o magistério, pois, em 1933, com apenas 18 anos de idade, começou a lecionar no Colégio Moderno. Assumiu a docência contra a vontade do pai que desejava ver a filha seguir a carreira jurídica “Foi a primeira vez que o desobedeci. Com o meu próprio dinheiro – não pedi nenhuma contribui-

ção a meus pais –, tornei-me sócia da Sociedade Moderno. Meu pai queria que eu dedicasse tempo integral à faculdade”. (CHAVES apud DAMASO, 1997, p. 4).

Concluindo o curso superior, tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, recebendo Láurea e Prêmio “Teixeira de Freitas” da Faculdade de Direito do Pará (REGO, 2002). Ela atuou na advocacia por 4 anos, fazendo inventários para o Tabelião Edgar Chermont. Nesse período, amadureceu sua paixão pelo magistério: “Os colegas tinham um certo preconceito com as advogadas. Era uma avaliação cultural, e não profissional. Eu tinha consciência que poderia me destacar na advocacia se me dedicasse. Só que eu já amava o Magistério” (DAMASO, 1997, p. 4).

Annunciada Chaves rompeu paradigmas concernentes à condição da mulher nos anos 30. Não se casou e nem teve filhos. Resolvendo trabalhar fora de casa desde os 18 anos de idade sem a autorização paterna, iniciou sua trajetória docente de 33 anos no Colégio Moderno onde, além de professora de História e Geografia, tornou-se Diretora e sócia-proprietária (REGO, 2002). Lecionou também História e Geografia nos tradicionais colégios Gentil Bittencourt, entre 1937 e 1941, e no Santa Rosa entre 1939 e 1943.

Em 1946, Annunciada Chaves chegou ao Colégio Paes de Carvalho como professora substituta, quando o adoentado professor Sylvio Nascimento, reconhecendo a sua trajetória profissional, convidou-a para substituí-lo no antigo Liceu. Seu antigo examinador no ensino secundário solicitou-a pessoalmente como substituta na cátedra de História do Brasil do Colégio Paes de Carvalho (REGO, 2002). Esse acontecimento importante em sua trajetória profissional, longe de ser um ato de bondade ou mancomunação de Sylvio Nascimento com Annunciada, foi o reconhecimento profissional e acadêmico que vinha construindo sua

trajetória profissional desde o Colégio Moderno, no início dos anos 30 (CHAVES apud DAMASO, 1997). Era o maior desafio profissional apresentado a Anunciada Chaves até então, primeiramente por ter que substituir o catedrático Sylvio Nascimento e depois pela importância que tinha ao Pará o centenário Colégio Paes de Carvalho.

Em 1949, Anunciada vivenciou um dos acontecimentos mais controversos de sua trajetória profissional, a exoneração do cargo de professora substituta de História do Brasil no Colégio Paes de Carvalho. A exoneração foi assinada pelo então Governador Moura Carvalho, figura eminente do Partido Social Democrático (PSD) e do agrupamento político do baratismo⁴. Moura Carvalho nomeou para substituí-la o notável professor Napoleão Figueiredo, alinhado ao Baratismo e que posteriormente se destacaria no Museu Paraense Emilio Goeldi, por sua produção intelectual no campo da Antropologia. Longe de macular sua trajetória profissional, a exoneração evidenciou que a docência e o ensino de História estão decisivamente coadunados ao acirramento político do estado do Pará; por isso, é imperiosa sua compreensão para que, a partir de então, consiga-se desvelar as relações entre a conjuntura política, a educação e o ensino de História.

Em oposição a Magalhães Barata e seu agrupamento político formou-se uma heterogênea frente política 'antibaratismo', inicialmente formada pelos derrotados da Revolução de 1930, tendo posteriormente

⁴ Agrupamento político formado entorno de Joaquim de Magalhães Cardoso Barata. Barata que foi Interventor Federal no Pará por dois períodos de 1930 a 1934 e de 1943 a 45, e eleito pelo voto direto Senador da República em 1945 e Governador do Pará em 1955. Barata se tornou uma figura proeminente, carismática e controversa. Em torno dele se formou um agrupamento político com significativa capilaridade social denominado de "baratismo". Esse agrupamento político liderado com "mão-de-ferro" por Barata fundou e controlou o PSD no Pará e o Jornal O Liberal, este como porta voz de seu discurso político.

adesão da elite intelectual e econômica, de parte da imprensa local, especialmente do Jornal *Folha do Norte*, de propriedade de Paulo Maranhão, e se organizou partidariamente e eleitoralmente na Coligação Democrática Paraense, liderada pela União Democrática Nacional, de Alexandre Zacarias de Assunção (CARNEIRO, 1991).

Os dois agrupamentos políticos mantiveram jornais que serviam de porta-vozes de seus discursos políticos e da disputa de narrativa e opinião pública: os 'baratistas' mantinham *O Liberal*, enquanto que a oposição 'antibarata' mantivera a *Folha do Norte*. Além desses jornais, figuravam no Pará a *Província do Pará* e o *Estado do Pará*. Porém, o acirramento político local face à conjuntura de redemocratização do Brasil pós ditadura do Estado Novo, é imperiosa no sentido de identificar os sujeitos, considerar seus interesses e sua função dentro da lógica política da época. Nesse sentido, é indispensável observar que o governador Moura Carvalho era membro notável do grupo baratista, filiado e co-fundador do PSD. Por isso, o acontecimento da exoneração configurou-se em um capítulo importante da disputa política que marcava o contexto paraense.

Nos anos seguintes a exoneração, entre 1951 e 1964, Annunciada Chaves publicou diversos discursos e artigos em periódicos⁵ de Belém, dessa produção intelectual a maior parte foi publicada na *Folha do Norte*, periódico do ferrenho opositor do Baratismo, o jornalista Paulo Maranhão. É importante acentuar que não

⁵ Na *Folha do Norte*: A Influência das Ciências Sociais na formação da Mocidade (1951); A Formação do Professor (1957); A Criança e o Professor (1962). Na *Província do Pará*, Annunciada publicou: A cultura política do Brasil (1950); Caxias (1957); O objetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960); Felipe Patroni – um revolucionário dominado pela ânsia de liberdade (1957). No *Estado do Pará*, publicou: O 110º Aniversário do Colégio Estadual "Paes de Carvalho" (1951). Na revista de Educação e Letras da Universidade Federal do Pará, ela publicou: Nacionalismo – atitude consciente do povo brasileiro (1963).

publicou nenhum artigo ou discurso no periódico no jornal barata, *O Liberal*, o que acentua a importância e a gravidade do episódio da exoneração de 1949. Essa produção intelectual, demonstra indícios do elemento político contido do código disciplinar⁶ da História que, aliada às convicções políticas e ideológicas de Anunciada Chaves, tornaram-se inconvenientes ao baratismo no Colégio Paes de Carvalho. Aqui há de se considerar que o código disciplinar da História no ensino secundário precisa ser compreendido como uma produção cultural constituída historicamente por discursos e práticas sociais que se materializa no ensino por práticas profissionais docentes, apoiando-se em elementos mediadores como livros didáticos e programas de estudos.

Forja-se uma intelectual: da readmissão no Colégio Estadual Paes de Carvalho a aprovação no concurso e a contribuição ao Ensino de História do Brasil

O governador Moura Carvalho readmitiu Anunciada Chaves em Decreto publicado em 8 de outubro de 1949, no entanto, em decorrência da exoneração Anunciada prestou concurso público para Professor Catedrático do Colégio Paes de Carvalho, concluído em 1952. Deve-se considerar a importância de concursos dessa natureza, em um contexto de inexistência no Pará de graduação específica para formação de historiadores e professores de História, e que, por conseguinte, a quase totalidade dos professores dessa disciplina no ensino secundário eram bacharéis

⁶ El concepto de código disciplinar, en tanto que tradición sociocultural de larga duración, me ayudó a entender las materias escolares como productos originales, no naturales, como realidades históricas resultantes de un complejo haz de poderes (el Estado, los grupos profesionales, los intereses políticos de cada momento, el mercado, etc.), que, al final, generan la recontextualización en el marco de la institución escolar del conocimiento socialmente disponible. (CUESTA apud CIGALES E ENGERROFF, 2018, p. 12).

oriundos da Faculdade de Direito do Pará, como foram Sylvio Nascimento e Annunciada Chaves.

O concurso público de catedrático do Colégio Paes de Carvalho a que Annunciada Chaves se submeteu, serviu para ela apresentar à banca examinadora e a todos os espectadores do concurso, sua brilhante proficiência no ensino de História, além da reconhecida erudição historiográfica que mereceu do eminente professor Arnaldo Lobo, o pedido de láureas, como relatou Clovis Moraes Rego (REGO apud CHAVES, 1999). Conforme solicitado pelo professor Arnaldo Lobo, o brilhantismo da tese de Annunciada, intitulada “*O Açúcar na História*”, foi laureada pela Congregação de Catedráticos do Colégio Paes de Carvalho do qual seria integrante a partir de então.

Faz-se relevante considerar a proeminência da cátedra de História do Brasil, tanto pelo elo histórico entre os seus titulares e as instituições de produções científicas e culturais com o Instituto Histórico Geográfico do Pará (IHGP) e a Academia Paraense de Letras (APL), como pelo evidente caráter formador da identidade nacional, moral e de valores, que sempre estiveram presentes no ensino de história. Em face disso, evidencia-se a singularidade da trajetória de Annunciada Chaves na qual reside suas concepções historiográficas e de ensino de História que corroboraram no processo de ‘superação’ da história historicizante de base positivista, em que ela se destacou como expoente no Estado do Pará sobretudo pela tese “*O açúcar na história do Brasil*”. Para isso, percorremos nos traços biográficos o itinerário que nos permitiu fazer inferências sobre elementos fundamentais na compreensão de sua contribuição para a História do Brasil e para o ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo.

Diante desse contexto, forja-se Annunciada Chaves que, a partir da docência que se projeta ativa-

mente na sociedade paraense como intelectual e autora de livros, artigos e discursos. Atribuímos a sua capacidade de intervenção na realidade a partir de sua docência, ou seja, sua intelectualidade, o protagonismo político que a conduziu ao conflito com o baratismo e o governador Moura Carvalho, a cátedra de História do Brasil no Colégio Paes de Carvalho e aos cargos, funções e condecorações que merecidamente desempenhou e recebeu. Por fim, deve-se considerar que a produção historiográfica e o ensino de História não são ações neutras, pois refletem a parcialidade das escolhas intelectuais do docente que avalia e, de modo correlato, ensina a História pelo prisma ideológico de suas escolhas. Isso posto, podemos afirmar que a docência foi sem sombra de dúvidas, o lugar da transformação da jovem que por influência do pai formou-se em direito e por opção Professora, e da disputa de consciências por narrativas em que Annunciada Chaves interveio no mundo e, conseqüentemente, contribuiu com o ensino de História e a História do Brasil no Pará.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Iza Helena Travassos Ferraz de. A disciplina escolar matemática no Gymnasio Paes de Carvalho durante a primeira república. 2017. 269 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências de Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9335/1/Tese_DisciplinaEscolarMatematica.pdf>. Acessado em: 15/08/2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BURGUIÈRE, André. Dicionário das Ciências Históricas. Imago: Rio de Janeiro, 1993.

CARNEIRO, Jose Queiroz. O pessedismo e o baratismo no Pará. 1991. 209f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278788>>.

Acesso em: 13/11/2019. CHAVES, M. A. O Açúcar na história do Brasil. [s. l.]: Revista da Veterinária, 1950.

DAMASO, Daniela. Anunciada: A história de um compromisso. 1997. Trabalho de conclusão de curso de Comunicação Social habilitação em Jornalismo. Centro de Letras e Artes curso de Jornalismo, Universidade Federal do Pará, Belém, 1997. Disponível em:

<file:///C:/Users/Norma/Downloads/Tcc-Daniela-Damaso%20(2).pdf>. Acessado em 05/09/2019.

DUBY, Georges. Guilherme de Marechal. Graal: Rio de Janeiro, 1988.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 1982. Disponível em:

<<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>>. Acessado em: 01/09/2020.

OLIVEIRA, Bianca Ferreira de. A produção intelectual e a docência de Domingos Sylvio Nascimento: Contribuições para a História da Educação no Pará (1903 - 1947). 2016.

103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8486/1/Dissertacao_ProducaoIntelectualDocencia.pdf>. Acessado em: 25/06/18.

REGO, Clovis Silva de Moraes. Subsídios para a história do Colégio Estadual “Paes de Carvalho”. Belém: EDUFPA/L&A Editora, 2002.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria - ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

**ARQUIVOS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO PARÁ:
O CASO DE IGARAPÉ- MIRI**

**Regiane Ferreira Gonçalves¹
Clarice Nascimento de Melo²**

Introdução

A História tem como centralidade estudar as experiências humanas no tempo, seja curto, seja longo, suas transformações, mantendo a ideia de temporalidade. Ela nos dá uma excelente oportunidade aos sujeitos para aprender sobre o meio em que vivem, mantendo contatos com as diferentes práticas culturais e refletindo sobre elas. E esse estudo é realizado por meio dos registros produzidos pelos sujeitos, que nas mãos de historiadores (as) se constituem em documentos históricos, matéria-prima de seu ofício. Lodolini (1990) deixa explícito que o indivíduo produz a sua própria história por meio de documentos, refletindo que cada documento tem sua especificidade e que com o passar dos anos esses registros serviram como fonte de pesquisas para analisar estilo de vida, economia, educação e saúde de determinado período histórico. Para Lodolini:

[...] o homem demonstrou a necessidade de conservar sua própria “memória” inicialmente sob a forma oral, depois sob a forma de graffiti e desenhos e, enfim, graças a um sistema codificado. A memória assim registrada e conservada constituiu e constitui ainda a base de toda atividade humana. (LODOLINI, 1990 apud JARDIM, 1995, p. 12).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), regiannegonalves@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), mnclarice@gmail.com

São nesses documentos que a memória é lembrada, desvendando aspectos do passado que podem contribuir para o presente e futuro, representando um acervo repleto de lembranças e experiências cotidianas, nessa perspectiva, a história se configura como um divisor de águas, o passado se cruza com o presente, trazendo memórias através de arquivos documentais que podem descrever esse passado para as gerações presentes com o intuito de deixar viva a memória.

O objetivo deste texto é expor os desafios profissionais que os historiadores e as historiadoras enfrentam no que diz respeito a conservação das fontes históricas, que revelam muito sobre a história local no âmbito da História da Educação, em Igarapé-Miri/PA³, possibilitando refletir sobre os sujeitos que participaram desse processo. Salientando a importância do ofício do historiador para a manutenção e preservação documental. Segundo Hobsbawm:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. (HOBSBAWM, 2004, p. 13)

Compreender o papel do historiador e da historiadora na preservação e manutenção documental na perspectiva da História da Educação, com ênfase na história local, se apresentam como alternativa para a

³ Igarapé-Miri é um município do estado do Pará, no Brasil, que pertence a Mesorregião do Nordeste Paraense. a “Capital Mundial do Açaí”, por ser o maior produtor e exportador do fruto no mundo, título confirmado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em estudo divulgado no ano de 2017.

construção do conhecimento e aprendizagem histórica, pois possibilita que gerações futuras constatem seu papel de sujeitos que intervêm na história; sujeitos ativos capazes de transformar a realidade.

Desse modo, é possível pensar a história local, na medida em que se apresenta como uma proposta de nova abordagem de pesquisa dentro da História da Educação, trazendo contribuição para a preservação da memória, resgatando a história das instituições escolares e ressaltando todo o processo educacional de determinado período da história.

Para que se entenda as construções historiográficas, o ofício do historiador é indispensável, porém é necessário informações primárias, aquelas que são tiradas de suas fontes originais (neste caso os arquivos), aqueles papéis antigos que trazem inúmeras fontes de pesquisas, os quais muitas vezes são considerados como “entulhos” para quem não reconhece o seu valor histórico. Pergunto-me, o que seria da sociedade sem o arquivo documental? O qual pode permitir entender todo o contexto histórico dependendo de qual período será investigado.

A importância do ofício do historiador para a História da Educação

A história engloba o que conhecemos como tempo histórico, que tem como sujeito a sociedade, os quais provocam as mudanças sociais ao mesmo tempo em que são modificados por elas. Logo, podemos afirmar que o tempo histórico é o modo como cada grupo ou corpo social vivencia, percebe e organiza o seu tempo cronológico, melhor dizendo, o modo de vida varia muito de uma sociedade para outra, cada uma tem sua organização social e econômica seus membros têm mentalidade e visão de mundo próprio, criado, desen-

volvido e modificado ao longo de sua história.

Para entender esse tempo histórico é fundamental o ofício do historiador. Para Hobsbawm (1998) o historiador deve ser generalista e, ao mesmo tempo, estar atento às especificidades. São a experiência e a sensibilidade histórica as principais contribuições da história para o mundo atual. Logo, o autor admitiu que na prática a maior parte do que a história pode nos dizer sobre as sociedades contemporâneas se baseia em uma combinação entre experiências históricas e perspectivas históricas.

Em outras palavras, a pesquisa histórica não se desenvolve de forma aleatória, sem uma função ou particularidade a qual precisa estar ligada ao ofício do historiador, que conseqüentemente analisa o passado, característica intrínseca a esse ofício, que diz muito sobre a historicidade. Para Hobsbawm:

O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. [...] O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não tem muito o que comemorar. (HOBSBAWM, 2004, p. 17)

Compreender o passado não é tarefa fácil, o historiador precisa ficar em alerta para não cair no anacronismo⁴ onde não se pode analisar o passado com base dos valores e conceitos atuais, para Bloch (2001), o presente é o resultado dos acontecimentos do passado, é um movimento constante que se desloca de acordo com a compreensão humana do passado. É mutável na medida em que ações e sentimentos criam e recriam o presente, logo o ser humano é produto do que o passado se constitui, posto isto o presente se explica pelo

⁴ Anacronismo consiste em atribuir a uma época ou a um personagem ideias e sentimentos que são de outro período histórico.

passado e o futuro é algo incerto.

Para Bloch (2001), o tempo é o plasma que envolve os fenômenos como lugar de sua inteligibilidade, é no tempo que entendemos os fatos históricos, pois somente o contexto pode nos auxiliar a compreender os acontecimentos, logo o tempo é contínuo, mas está em eterna mudança, sempre novos acontecimentos no presente transformam as sociedades e contribui para que mudemos nossa forma de compreender o passado, por este ângulo o historiador de ofício tem um grande desafio em analisar o passado levando em consideração as próprias mudança que o passado apresenta.

A História dentro da História da Educação tem com objeto a própria educação, que em junção com o ofício do historiador tem a função de dar voz aos esquecidos, aqueles sujeitos que não são mencionados nos arquivos oficiais, renovando na forma de tratar o objeto de pesquisa.

O estudo da história das instituições escolares é uma questão considerada propícia, pois remonta a História da Educação por meio da averiguação de uma instituição escolar, levando em consideração sua formação, os aspectos do cotidiano dentro da escola e até mesmo a trajetória de ex-alunos, permitindo abranger o significado político e sociocultural das modificações vivenciadas por esta instituição ao longo dos anos, bem como da sociedade na qual ela se encontra inserida, usando fonte como: boletins, atas de frequências, planos de aula, currículo escolar municipal ou estadual e relatos de professores/ funcionários.

Para a História da Educação o ofício do historiador exerce uma função norteadora fundamental entre reflexão e ação. Marc Bloch, em Apologia da História, Bloch (2001) deixa claro que a reflexão e a atitude do pesquisador perante o objeto pesquisado diz muito sobre o olhar dele, como percebe a vida e as transformações sociais.

O ofício do historiador, ao examinar a fonte, é esboçar as perguntas necessárias relacionando-as com sua vida, de acordo com as preocupações da sociedade onde vive e, indubitavelmente, no seu tempo, engendrando um fino e rigoroso campo de trabalho que caracteriza a produção intelectual.

A História da Educação abriga um campo de dimensões regionais que dialoga com discussões no ambiente nacional. Warde (2000) avalia que nas últimas décadas a pesquisa em História da Educação se aproximou do campo da História, ressaltando o avanço das pesquisas no campo educacional, entendendo a História da Educação em diversas regiões no Brasil, com o impacto da educação como objeto de pesquisas as singularidades locais.

Para Schmidt e Cainelli (2004), a história local pode ser uma ferramenta para a construção de uma história mais inclusiva, menos homogênea, que não cale a pluralidade de vozes dos diferentes sujeitos da história. Por esta razão não se pode deixar de lado a localidade.

Arquivos documentais e a história local de Igarapé-Miri

Igarapé-Miri é uma cidade que possui o título de capital mundial do açaí, porém já foi conhecida como a terra da cachaça, pois possuía inúmeros engenhos de cana de açúcar. A história da Cidade de Igarapé-Miri é contada pela história oral, além de um grande acervo documental, história essa que fica mais evidente quando olhamos para os monumentos e patrimônios históricos do município que, diga de passagem, estão abandonados.

Segundo os folhetos do Tenente-Coronel Agostinho Monteiro Gonçalves de Oliveira, intitulados

“Chronica de Igarapé-miry”, as origens do município antecedem ao reinado de D. João V, no início do século XVIII, que dia 10 de outubro de 1710, João de Melo Gusmão conseguiu do Governador, o Capitão-General Cristóvão da Costa Freire, a cessão de uma sesmaria, contendo duas léguas de terra no Igarapé-Miri, muito embora não tenha fixado residência no local para a doação para as pessoas começassem a habitar naquelas Terras.

No dia 23 de maio de 1896, a lei estadual nº 438 eleva a então Vila Sant’Ana de Igarapé-Miri a categoria de cidade, tendo sua denominação simplificada, pela lei estadual, passando a condição de cidade com o nome de Igarapé-Mir. Na divisão territorial de 1937-38, o município em quatro distritos: Igarapé-Miri (sede), Anapu, Maiauatá e Meruú.

Conforme a cidade evoluía a educação foi ganhando destaque, então em 1904 foi inaugurado a primeira escola miriense “Grupo escolar” funcionando com o curso primário, cobrindo de 1ª a 5ª séries, porém sem prédio próprio, seu primeiro diretor foi o professor Aristides dos Reis e Silva. Posteriormente 1949, o prefeito Alcides Pinheiro Sampaio, reinaugurou o “Grupo Escolar” com o nome do Professor Manoel Antônio de Castro, um filho ilustre de Igarapé-Miri, que se destacou em Belém do Pará.

**Figura 01 - Grupo Escolar de Igarapé-Miri
Professor Manoel Antônio de Castro, 1970**



Fonte: Acervo da Biblioteca do IBGE

Ter uma escola significava desenvolvimento e progresso para localidade, hoje o Grupo Escolar se encontra desativado e dando espaço para a Escola de Artes de Igarapé- Miri. Porém preservar a história dessa instituição não é tarefa fácil, haja vista que diversos documentos que englobavam a fundação da cidade, economia e educação de Igarapé-Miri se deterioraram por falta de preservação, além da incineração dos arquivos escolares (atas, diários, ofícios e contratos de professores) do único grupo escolar que a cidade possuía.

A história local de Igarapé-Miri ficou à mercê de sucessivas trocas de gestão municipal nos últimos cinco anos, sem um lugar próprio para armazenar e preservar documentos históricos, muito deles se perderam, pois mudavam de local constantemente e sendo jogados de qualquer forma e impossibilitando o trabalho do historiador que recorre sempre as fontes. Fato verificado na minha pesquisa sobre a História da Educação do Pará na perspectiva de Igarapé – Miri. Arquivos esses que estão espalhados por diversos prédios públicos sem qualquer preservação. Um descaso com a

Memória Local e também com a própria sociedade mirense.

Figuras 02 - Partes do Arquivo Documental de Igarapé – Miri



Fonte: Arquivo pessoal de Regiane Gonçalves, 2020

As fotos acima revelam o abandono que se encontra uma parte da documentação histórica da cidade de Igarapé- Miri atualmente, situação que dificulta a preservação e resgate da memória da história local, pois os documentos representam um patrimônio único, que dizem muito sobre o passado de um povo.

Preservação de documentos históricos

Em 2018, começou -se a pensar uma forma de intervenção para preservação do acervo documental da cidade de Igarapé- Miri, surgindo duas ideias, uma é o Acervo Histórico Miriense que tem como objetivo a digitalização de fotos antigas da cidade, e a outra

forma é uma iniciativa do professor de História, Marinaldo Pinheiro⁵, que digitaliza uma outra parte dos arquivos históricos que foram encontrados no prédio municipal conhecido por Casa da Cultura, como já mencionei a documentação histórica da cidade se encontra espalhada por diversos prédios municipais.

O trabalho de digitalização, não é uma tarefa fácil, pois a conservação documental é o elo de extrema importância de ligação entre o passado e o presente. A digitalização dos documentos em Igarapé- Miri é feito de forma simples com apenas um aparelho Celular, preservando arquivos como: ofícios, cartas, certidões, portarias, documentos de terras e escolares, jornais e arquivos referentes ao cemitério público municipal.

Figura 3: Trabalho de Digitalização Documental



Fonte: Arquivo pessoal de Marinaldo Pinheiro, 2020

Mediante a iniciativa de preservação e conservação documental, a Câmara Municipal de Igarapé – Miri aprovou por unanimidade o projeto de Lei que Cria o Museu Histórico no Palacete Senador Garcia” com a ideia de manter a memória local viva. O projeto de lei é

⁵ Professor de História da educação básica na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Igarapé Miri e da Secretaria Executiva de Educação (SEDUC).

de 2018, já estamos em 2020 e nada foi feito, nem se comenta sobre o Museu, uma aflição para a história local.

Nesse processo de digitalização, vários documentos foram encontrados sobre a História da Educação local, uma satisfação para os pesquisadores da área, sem dúvida é um grande passo para analisar o processo educacional de Igarapé – Miri , problematizando o contexto de cada época, porém ainda existe muitos documentos “entulhados” jogados a própria sorte, as imagens de descaso acima não mentem, que precisam de uma atenção do poder público municipal.

Conclusão

Os estudos em História da Educação do Pará, ainda são recentes, o que necessita mais pesquisas nesse campo. Olhar a educação local como objeto de estudo proporciona novas análises que envolvem outros sujeitos e problemas, pois cada localidade tem uma particularidade que pode se diferenciar do nacional.

Conhecer e ter acesso a história local é de suma importância para entender os processos de formação de identidades, tornando-se uma peça fundamental ao processo histórico de outras épocas, incluindo o local em articulação com história individual e história coletiva, reconhecendo estabilidades e extrusões do passado no presente, é uma parte da história que estuda a dinâmica das classes marginalizadas, configurando-se como espaço de voz daqueles que foram deixados de lado da história “oficial”.

A preservação de documentos históricos é essencial para a compreensão do passado. Dessa forma, o ofício do historiador para a manutenção documental é importante pois, assegura informações do passado, utilizando as técnicas do presente, sem jamais se distanciar dos princípios básicos surgidos no passado e

que hoje formam o historiador, destacando a formação humanística desse profissional.

Referências Bibliográficas

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

HOBSBAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. Revista Ciência da Informação. Brasília, v. 25, n. 2, 1995. pp.1-13. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/659/663>. Acesso em: 12 mai. 2020.

Portal Prefeitura Municipal. História de Igarapé Miri. Disponível em: <https://igarapemiri.pa.gov.br/omunicipio/historia/>. Acesso em: 21 de out. 2020.

SCHMIDT, M. A. CAINELLI, M. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. Em Aberto, Brasília, v. 9, n. 47, p. 3-11, jul./ 2000.

SOBRE OS AUTORES

Marina de Sousa Costa

José Ribamar Lira de Oliveira

Sérgio Bandeira do Nascimento

Marina de Sousa Costa

Moises Levy Pinto Cristo

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPA. E-mail: moiseslevypintocristo@gmail.com

Maria do Perpétuo Socorro G. de Souza Avelino de França

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA. E-mail: socorroavelino@hotmail.com

Gercina Ferreira da Silva

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA, e-mail: ferreira.gercina@gmail.com

Joaquina Ianca Miranda

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), joaquinaianca@gmail.com

Diana Helena Alves Muniz

Secretaria Executiva de Educação-SEDUC-PA.

Clarice Nascimento de Melo

Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: mnclarice@gmail.com

Silvio Lucas Alves da Silva

Graduando em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: silvio.luca-suf@gmail.com

André Dionei Fonseca

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Professor do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas (FACH) – Universidade Federal de Mato Grosso de Sul (UFMS), e docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). E-mail: andredionei@yahoo.com.br

Smile Golobovante

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica PPEB/UFPA, Bolsista CNPQ.

Regiane Ferreira Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), regiannegonalves@gmail.com



ISBN 978-659922839-1



9

786599

228391