

**A EDUCAÇÃO DOS HANSENIANOS EM GOIÁS: UM ESTUDO SOBRE A  
OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO EM FREIRE APLICADO A ESCOLA SANTA MARTA  
(1940-1980)**

**EDUCATION OF HANSENIANS IN GOIÁS: A STUDY ON OPPRESSION AND  
LIBERATION IN FREIRE APPLIED TO SANTA MARTA SCHOOL  
(1940-1980)**

Samara Garcia Oliveira Cunha<sup>1</sup>  
Wesley Oliveira Luiz<sup>2</sup>  
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira<sup>3</sup>

Recebido em: 18 out. 2021.  
Aceito em: 16 dez. 2021.

**RESUMO**

O presente artigo resulta de reflexões sobre a educação em Paulo Freire e objetiva discutir o conceito de opressão, buscando identificar a conceituação construída pelo autor, de modo a apontar discussões que abalizam a prática da educação dialógica como meio para conscientização da condição de opressão. Propõe relacionar tais conceitos com a Escola Santa Marta (no período de 1940 a 1980), localizada no interior do antigo leprosário Colônia Santa Marta, instituição segregadora inaugurada em 1943, em Goiânia-GO, destinada exclusivamente ao acolhimento e isolamento de pessoas com hanseníase. Busca, assim, refletir sobre o efetivo empenho dos professores, como atores de mediação ativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em um contexto de segregação, estigmas e preconceitos, em que professores e estudantes convivem com as dores, “defeitos” e tratamentos ineficazes, além da tristeza e dor do isolamento social vivido pela marca da hanseníase.

**Palavras-chave:** Opressão. Educação Dialógica. Escola Santa Marta.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. <https://orcid.org/0000-0003-1543-8681>. E-mail: [samaraarantes@discente.ufg.br](mailto:samaraarantes@discente.ufg.br).

<sup>2</sup> Mestre e Doutorando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. <https://orcid.org/0000-0001-6072-5896>. E-mail: [judosamuray@gmail.com](mailto:judosamuray@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. <https://orcid.org/0000-0002-1603-2088>. E-mail: [professorricardoteixeira@ufg.br](mailto:professorricardoteixeira@ufg.br).

## ABSTRACT

This article results from reflections on education in Paulo Freire and aims to discuss the concept of oppression, seeking to identify the conceptualization constructed by the author, in order to point out discussions that support the practice of dialogic education as a means of raising awareness of the condition of oppression. It proposes to relate these concepts to the Santa Marta school (from 1940 to 1980), located inside the former leper colony Santa Marta, a segregating institution inaugurated in 1943, in Goiânia-GO, intended exclusively for the reception and isolation of people with leprosy. It seeks, therefore, to reflect on the effective commitment of teachers, as actors of active mediation, for the development of the teaching-learning process in a context of segregation, stigmas and prejudices, in which teachers and students live with pain, "defects" and ineffective treatments, in addition to the sadness and pain of social isolation experienced by the leprosy mark.

**Keywords:** Oppression. Dialogical Education. Santa Marta School.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, organizado em três sessões, que se apresenta, inicia com uma sucinta conceituação de opressão na perspectiva de Paulo Freire que, em linhas gerais, vale-se de princípios ideológicos relacionados a perspectiva marxista e gramsciniana, sendo assim, procuramos manter um diálogo constante entre seu discurso e nossas percepções. Na segunda sessão, trouxemos a discussão sobre a educação como ferramenta de conscientização da condição de opressão do sujeito, ora apontada pela literatura Freiriana como fio condutor de libertação. Na última, nos esforçamos em aproximar a Escola Santa Marta, nosso objeto de estudo como lócus de uma rota revezes, dentro do recorte temporal 1940-1980, que por meio das fissuras criadas pelos atores hansenianos e mediada pelos professores (também hansenianos em quase todo o recorte) buscavam superar a exclusão socioeducacional cultural lutando para combater a opressão.

O artigo se propõe, como objetivo, discutir a condição de opressão, buscando compreender a conceituação pautada em Paulo Freire, com base em qual realidade foi construída, além de procurar discutir o que o autor apresenta para a manutenção ou superação das condições limitantes dos oprimidos, a fim de elucidar as diferentes

formas que o conceito se consolida e se transforma de modo a aplicar no cotidiano da Escola Santa Marta. Para a construção do artigo nos apoiamos, especialmente, nas obras de Paulo Freire, sendo a Pedagogia do Oprimido nosso referencial principal, bem como, a literatura que embasa os estudos sobre Hanseníase e a Escola Santa Marta.

O interesse pelo tema se deu por meio de inquietações e reflexões nos estudos sobre Paulo Freire e a Educação e sua relação com a pesquisa sobre a “Educação Especial na perspectiva inclusiva da pessoa com hanseníase”, de modo a instigar o desejo de aprofundamento exploratório-científico desse enunciado, uma vez que procuramos entender essa teia de relações de que trata a literatura Freiriana em relação a opressão e libertação, dado que nosso objeto de estudo, a Escola Santa Marta (1940-1980), unidade escolar interna a uma instituição segregadora de portadores de hanseníase, e seus atores. Deste modo o exercício de aproximação teórica se caracteriza como importante para a compreensão do estudo.

### **OPRESSÃO: UM BREVE CONCEITO À LUZ DE FREIRE**

Provavelmente se tornaria impossível procurar uma origem histórica que determinasse o cerne da primeira relação opressor-oprimido entre os homens, o momento e o motivo pelo qual um grupo se sobrepujou a outro e passou a comandá-lo. Contudo, é fato que posto essa condição historicamente se instaura conseqüentemente a violência nas relações humanas.

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro (FREIRE, 1987, p. 42)

Essa luta nos parece tão antiga quanto à humanidade. No entanto, foi a necessidade de “civilizar” que parece justificar essa prática e desde então o gênero humano daqueles que foram condicionados à submissão tem travado lutas históricas pelo fim da dominação. Embora, o pano de fundo da história humana que sustenta até os dias atuais a relação opressor/oprimido torna-se a luta de classes e a disputa pela propriedade e as suas formas (privada ou coletiva). Uma vez que, já

as elites dominadoras da velha Roma falavam na necessidade de dar “pão e circo” às massas para conquistá-las, amaciando-as, com a intenção de assegurar a sua paz. As elites dominadoras de hoje, como as de todos os tempos, continuam precisando da conquista como uma espécie de “pecado original”, com “pão e circo” ou sem eles. Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (FREIRE, 1987, p. 138).

Freire (1967) observou que a situação do oprimido se iguala em alguns aspectos mesmo em diferentes lugares, incluindo a normalidade com que o oprimido antes da conscientização trata ou mascara a falsa generosidade dos opressores, bem como o medo da liberdade expresso por alguns oprimidos.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (FREIRE, 1987, p. 37-38).

Tal opressão se tona tão perigosa, pois “é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p.65), absorve o indivíduo e sua consciência do ser homem o cegando de realidade opressora que vivencia, absorvendo o homem e sua essência do que nasceu para ser. Nas palavras do autor, a conscientização do oprimido sobre a natureza e as causas da sua opressão, é o caminho para reversão desta situação, assim como, para ver-se liberto do seu opressor também deverá mostrar a este o porquê de sua opressão. Mais, o oprimido estando inerte da opressão tem medo de libertar-se e, “este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a liberdade de oprimir” (FREIRE, 1987, p.18). De acordo Freire (1967), no Brasil, as raízes opressoras foram sendo consolidadas desde a formação histórico-cultural materializando o “não fazer” a sociedade com as próprias mãos e assim o país foi sendo construído como o fruto de uma colonização “fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também e do trabalho escravo” (p. 67).

A economia pautada no trabalho escravo e na figura autoritária externa e dominadora concretizava essa condição. Já os núcleos urbanos que nasceram de

cima para baixo, reafirmaram neste ponto a submissão do povo a figura do poder exacerbado caindo em uma acomodação “que exige uma dose mínima de criticidade” (p. 74) para ser rompida. O homem brasileiro sempre esmagado não conheceu a experiência do “autogoverno”, mesmo com a chegada da família real que trouxe algumas mudanças no contexto urbano, não acarretaram na participação democrática do povo. Só em meados das décadas de 1920 e 1930 começava no Brasil as experiências de participação do povo que se envolveu em alguns embates entre os velhos e os novos temas. E “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 1987, p. 51) sem problematizar essa condição.

O homem, na perspectiva posta, “não apenas está no mundo, mas como o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39), e assim, não é passivo espectador lançando-se no domínio da “História e da Cultura” (p. 41), este não é o seu papel. Destaca também que seria a “permanente atitude de crítica” (p. 44) que favoreceria ao homem fugir do anonimato e da massificação que lhe é imposta pela elite resultando na “busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36) e rompendo com o domínio opressor que sempre se antecipa captando as necessidades de seu tempo dos oprimidos e as interpretando em seu próprio favor. Porque,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 31).

De fato, a ruptura da violência opressora só ocorre quando o oprimido na busca por sua libertação toma consciência de sua posição e se coloca a questionar a violência do opressor que tiranamente impõem suas visões hipócritas, podendo assim reagir a elas e inaugurar o gesto de amor que libertará a ambos, trazendo a si o “poder ser” e ao opressor o “restaurar da humanidade perdida” (FREIRE, 1987, p. 47) fugindo do risco de restaurar o regime de opressão ou se tornar também opressor.

Ao contrário disso,

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1987, p. 34).

Sendo assim, constata-se que “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (FREIRE, 1987, p. 44). Destarte, Freire (1987) traz os conceitos de “humanização e a desumanização” (p. 30), que também se expressam nas relações opressor e oprimido, sendo a humanização destino de todos e a desumanização atributo tanto dos que não há tem como dos que a roubam. Só podendo a humanização ser conquistada com a força do oprimido que libertará tanto a este quanto ao opressor. Nesse sentido, um caminho seria a educação, “mas a compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos...” (FREIRE, 1991, p. 72), de modo a promover a conscientização do homem da condição e a busca pela libertação.

### **EDUCAÇÃO: VISLUMBRES FREIRIANOS PARA A CONCIÊNCIA DO “STATUS QUO”**

Segundo Freire (1967) a educação é política e a política tem educabilidade e “assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 1987, p. 183) que para o autor perpassa a conscientização promovida pela educação que deve ser problematizadora e dialógica. Sendo a

pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Educação esta que deve ser feita com o oprimido, que lhe permita refletir sobre sua história, língua e cultura. importância da consciência crítica em oposição da consciência ingênua, onde a primeira traria a democratização e a segunda o cruzar de braços. Assim, na sociedade brasileira de transição e em processo de democratização o fundamental era uma “educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais se fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua da sua

realidade, por uma predominantemente crítica.” (FREIRE, 1967, p. 106). Deste modo, avançarão em estágios

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Freire e Shor (2013) não enxergavam ingenuamente que somente a educação poderia trazer mudanças estruturais sociais. Pois, a educação não é por si só, a alavanca para a transformação social, mas que está incluída nela, educação, não pode ser a alavanca para o desenvolvimento social, pois os “problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade, sobretudo no que diz respeito a essas questões de disciplina e alienação” (FREIRE; SHOR, 2013, p. 152).

No entanto, na educação libertadora, o autor acreditava que o oprimido pudesse mudar a compreensão da liberdade, embora não pudesse fazer a mudança sistemática dos alicerces opressores da sociedade. Nesse sentido, a educação libertadora tem o papel conscientizador e se apoia na perspectiva de que o professor não faz o saber sozinho, ele dialoga e promove uma educação problematizadora, fundamentada na práxis pedagógica de autonomia que permite a reflexão, a crítica e compreensão de novos desafios trazidos pelos novos problemas que levam a visão de um todo e assim se faz desalienante reforçando o compromisso com a práxis social da emancipação e libertação do sujeito. Portanto, o professor torna-se um mediador dialógico de saberes para além dos recortes de conteúdo rompendo com a posição vertical da educação tradicional. Para tanto, a educação libertadora é via instrumental imprescindível para que o oprimido tenha voz e se faça livre das amarras da dominação (FREIRE E SHOR, 2013).

Freire e Shor (1986), destaca aí a importância fundamental do diálogo que “sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos” (p. 123) onde pode-se “atuar criticamente para transformar a realidade” (p. 123) reafirmando a importância de o professor com mais experiência não ser o dono da verdade, mas aquele que reaprende e auxilia na busca de novas percepções. Cabe ao professor libertador usar os espaços educacionais para promover uma educação dialética que resignifica as contradições

do meio social e conhecendo os critérios da elite de dominação e exploração, usá-los nas discussões da contraposição, nesta perspectiva esse professor não culpa os estudantes e não faz com que estes se sintam diminuídos ou inferiorizados, o que inclui nessa prática também o uso da linguagem formal ou sua própria linguagem para se tornarem conscientes de si e da realidade a sua volta (FREIRE E SHOR, 2013).

A importância da educação neste sentido é a escuta, que deixa o estudante fazer-se ouvir e que busca o que não está só nos livros, fugindo de aulas expositivas como monólogos. Necessário se faz em ir além da educação bancária para uma que desenvolva a leitura crítica da realidade independentemente da área de conhecimento que se dedica a fazê-la no diálogo com os estudantes, respeitando o ouvir e fugindo da cultura do silêncio. Essa é a educação do direito de participar, da aula dialógica como elemento de motivação, mas também a da inserção da realidade e do pensamento popular dos estudantes, que lhes permitam real autonomia e seu desvelar da realidade (FREIRE E SHOR, 2013). Sendo, portanto, a educação que é movida pela comunicação, onde o diálogo se inicia quando o educador pensa no que irá dialogar com os educandos, enquanto o educador da educação bancária pensa no programa que irá executar e não no diálogo (FREIRE, 1987).

Freire (1987), transcende a importância do diálogo ao fundamentá-lo no amor ao homem e ao mundo. Para o autor, sem este amor seria impossível comprometer-se com a causa do oprimido, reconhecer-se nela e com ela. Destaca também a importância da “palavra”, que contém em si elementos da “ação e reflexão” e que juntas formam a práxis não devendo ser usadas como ativismo ou verbalismo (FREIRE, 1967, p. 77). Entretanto, não se furta da necessidade da direção consciente das massas como forma de se chegar à espontaneidade concreta, apontando que é diante da inércia dos intelectuais das lutas, que se construiu e constrói a história narrada e ditada pelos opressores. Portanto, preparar a massa para a revolução é condição essencial para o sucesso do movimento.

Em contraposição ao diálogo, ao qual Freire chama de Teoria da ação Dialógica que prove a libertação, aponta a Teoria da Ação Antidialógica que é opressora, portanto, está ligada a uma classe dominante. Na Teoria da Ação Antidialógica o ser humano oprimido se anula na condição de produtor de história e se sujeita a outras histórias, a dos opressores. Sendo assim, a liderança na Teoria da Ação Antidialógica



não pensa com as massas, mas para as massas. O ser pensante é o dominador, ele pensa a partir dos interesses próprios e da classe dominante. Não é possível à liderança, nesse contexto, tomar os oprimidos para além de meros fazedores ou executores de suas determinações, como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre o seu próprio fazer.

Paulo Freire não se conformava em ser apenas um fazedor de teoria a respeito de educação, para tanto desenvolveu o seu próprio método de alfabetização, esse foi o compromisso do autor com a vida e não com as ideias indo na busca pela educação libertadora para além dos discursos usados pelos opressores. Fixou seus empenhos no “homem-sujeito”, “através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 1987, p. 36) as bases do método o autor, destacam seu “caráter ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 1987, p. 107) como uso de técnicas e modificação de conteúdos para formar uma “pedagogia da Comunicação” (FREIRE, 1987, p. 108).

Sendo assim, para Freire (1991) a partir de sua prática é importante que a escola não seja autoritária, mas que o ensino seja sério, sem também perder a alegria e isto trará a boniteza do aprender, “não afrouxar e não enrijecer demais o processo” (p. 95) já que “por ser difícil, o próprio processo de estudar se torna bonito” (p. 95). Sendo essa uma prática dialética da qual a educação tradicional não teria condições de se valer ao tornar “gostoso desde o começo” (p. 95) o ato de aprender.

Para tanto, a educação defendida pelo autor acima, não é a instrucional, mas a de vivência, reflexão e conhecimento, um processo que ao mesmo tempo em que mostram a subjetividade também pode levar ao aluno a fazer uma avaliação crítica de todo o acervo de que dispõe. Deve-se propor novos significados e significantes.

O educador ao apoiar-se na inspiração Freiriana precisa dominar as informações e metodologias didáticas de sua área de atuação, um comprometimento ético pedagógico, além de ser criativo no sentido de despertar, incentivar e fazer avançar as descobertas dos aprendizes. Desse modo, será um professor que contribua para a transformação da realidade do aluno, quando a sua própria prática não for dogmática, mas construtora de resistências, que valoriza a autonomia e o espaço para criação, buscando o empoderamento necessário ao ambiente educativo.

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade (FREIRE, 1997, p. 103).

Nesse contexto, de construção de resistências, será apresentada de forma sucinta a Escola Santa Marta, exclusiva de alunos hansenianos (1940-1980), condicionada a opressão em vários âmbitos, mas que se sustentava na educação para a conscientização dessa condição, em um momento histórico em que instruir-se, para os atores desta escola, socialmente sequer preenchia-se de sentido, fazem-se protagonistas os professores da instituição que demonstraram-se agentes construtores de resistências preenchendo de sentido e esperança vidas que já estavam condenadas a exclusão, opressão e segregação.

### **ESCOLA SANTA MARTA: A EXCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL CULTURAL OPRESSORA E AS LIDERANÇAS REVOLUCIONÁRIAS DOS ATORES HANSENIANOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA LIBERTADORA**

A hanseníase torna-se um exemplo contundente da exclusão de corpos degenerados, pois carregou consigo um estigma milenar negativo, que associava tal doença, dentre outras coisas, ao pecado, à podridão, à impureza e a deformidade. Entendendo que “o corpo funciona como um processador da história, por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais e biológicos” (SANT’ANNA, 2000, p. 50) estudar sobre hansenianos, portadores de uma doença infectocontagiosa que “comorbida” em “defeitos” é também entender a história de seus corpos, o corpo manchado, doente e isolado que sofreu mudanças estruturais, comportamentais e gestuais, como também as transformações sociais que estabeleceram a segregação e opressão, nesse recorte histórico (1940-1980).

Para Certeau (1982) na perspectiva de Sant’anna (2000, p. 50) “cada cultura tem seu corpo assim como ela possui a sua língua”. Nesse sentido, a autora afirma que o corpo também está contido na cultura, de modo que deve ser visto também dentro de uma perspectiva histórica, na qual há mudanças culturais mediante cada sociedade.

Neste entendimento, certos choques culturais e sociais são, portanto, o resultado de corpos que não se reconhecem e excluem. Tais conflitos indubitavelmente perpassam o conceito de normalidade que também se constrói pelos processos históricos e pelas relações sociais. Aceitar, por exemplo, um corpo socialmente anormal fere a construção dos próprios paradigmas criados, impostos e dogmatizados, ou seja, existe o que é minimamente aceitável e aquilo que não é. Para quem não se encaixa resta a rejeição, exclusão e segregação.

De acordo com Santos (1999, p. 2) “[...] na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência” [de modo a assentar] “um discurso de fronteiras e limites que justificam grandes fraturas, grandes rejeições e segregações”, a maneira como o homem fala, se move e se porta, diante da sociedade, parece natural, no entanto depende muito mais da cultura e do ambiente em que se está inserido do que se acredita ser possível. Tendo em vista que no âmbito social existem imposições que levam a determinados padrões e comportamentos adequados ao que a própria sociedade não admite contrariar.

Na década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas à Presidência da República, torna-se propulsora as ações e políticas de combate a hanseníase. O novo presidente nomeia oficialmente, em 1934, Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde e esse busca promover reformas nessas áreas, especificamente na saúde. Criado o Serviço Nacional de Leprosia, a profilaxia da enfermidade se fundamentou no tripé: leprosário, dispensário e preventório. Baseado no discurso médico e higienista consolidou-se tal tríade como também a efetivação de órgãos, de legislação de instituições públicas e privadas de nível municipal, estadual e federal para o encerramento e cuidado do doente e dos comunicantes, o que marca a política para a lepra no Brasil (CUNHA, 2005).

Esses hospitais colônias ou leprosários acabaram se tornando um universo à parte e o Estado ao promover o isolamento desses indivíduos, passou a construir uma bolha social em torno dessas instituições, terminando, pois, por ceifar a vida em sociedade dessas pessoas. Claramente uma medida opressora já que “na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1987, p. 138).

Após ser levado para o hospital, não era incomum a casa do leproso era incendiada, até mesmo quando ocorria o isolamento domiciliar a vigilância era implacável e a segregação se tornou tamanha que, até o contato com os próprios familiares deixou de existir (GOMIDE, 1993).

A Escola Santa Marta, localizada dentro da Colônia Santa Marta, instituição, inaugurada em 1943, destinada ao acolhimento e isolamento de pessoas com lepra, estava submersa em um cotidiano que perpassava a exclusão, o tratamento, o sofrimento, as indisposições, convalescências e deficiências, tanto dos alunos quanto dos professores desta escola. Essa instituição educativa destinada a um público específico, num contexto de políticas sanitárias, atendia, no período de referência do estudo, apenas aos alunos internos da Colônia Santa Marta, todos portadores de hanseníase, assim como os próprios professores que trabalhavam nesta escola (CUNHA, 2005).

O aluno da Escola Santa Marta, assim como os demais internos da Colônia, tinha suas relações sociais limitadas ao próprio universo da colônia pois estava imerso e segregado naquele contexto, o que prejudicaria a formação da sua personalidade consciente e sua consciência social. Sabendo que “a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria um interdito e o rejeita” (SANTOS, 1999, p. 02), e que a história desta escola foi sobrepujada a essa realidade, Paulo Freire nos esclarece que “a discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade de nosso ser”. (FREIRE, 1992, p. 70), sendo assim, a humanidade mais uma vez foi ferida na construção histórica desta narrativa.

Uma vez que seres humanos são intelecto, afeto e social compreende-se que o isolamento extrapolava os limites físicos, já que as marcas profundas da exclusão social a que os hansenianos estavam constantemente expostos se revelariam caso retornassem à cidade “sadia”. Nessa perspectiva, conduzida por seus professores, a escola ganha destaque, já que representava uma opção de civilidade para os internos, e no contexto em que viviam, aquela era a constituição de cidade em que podiam desfrutar, sendo a escola um espaço social necessário a toda cidade, nesse caso a “cidade doente” (CUNHA, 2005).

No Diário Oficial de Goiás nº 6.479, de 19 de julho de 1951, foi publicado o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás e alguns artigos da legislação se encaixavam perfeitamente àquela tipologia de Escola e de alunado, de modo a reforçar o caráter isolador da educação de portadores de doenças contagiosas e daqueles colocados na condição de “defeituosos”, “imbecis” e “anormais”, conforme exposto:

Art. 27 - A matrícula é assegurada em tôda sua plenitude, sendo defesa apenas:

- a) às crianças portadoras de moléstias contagiosas;
- b) às que, por defeito orgânico, não puderem receber instrução;
- c) aos imbecis e anormais.

§ único - As crianças a que se refere as letras a, b e c, serão submetidas sistemas apropriados de ensino (GOIÁS, 1951, s/p).

Contudo, os estudos feitos por Cunha (2005) apontam que a escola da Colônia Santa Marta se caracterizava como uma escola regular comum, apesar de a legislação prever que para o atendimento de portadores de moléstias contagiosas deveria haver um sistema apropriado de ensino, ou seja, em condições diferenciadas. O fato é “que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação” (FREIRE, 1992, p. 29)

A escola da Colônia Santa Marta, de certo modo, era pensada como uma forma de colaborar para que os internos se sentissem melhores, essa escola, ainda que num contexto muito particular, atendendo às demandas institucionais relativas à formação de internos que se encontravam segregadas da sociedade, sendo, de certo modo, visto socialmente como um internato para “anormais”.

Para os professores desta Escola, no período de 1940-1980, a função da escola extrapolava à alfabetização e instrução dos internos, era local de atenuar sofrimento, bem como melhorar o grau de instrução da maioria dos internos. Nesse sentido, e em vários outros, os professores desta escola comungavam com a perspectiva freireana em que as relações eram “construídas na convivência dos homens no curso da história e que os modos de vida nelas compreendidos podiam ser modificados pela atuação consciente dos homens” (BEISIEGEL, 2010, p. 69). Parece claro, portanto, que na Escola Santa Marta os docentes já haviam

compreendido tal prenuncio. A explicação, possivelmente, tenha correspondência com as relações sociais que não se baseavam somente nas relações das pessoas, sendo o professor o mediador incessante dessas relações, mas também o cúmplice de jornada. Aqueles professores conheciam na individualidade cada um de seus alunos e ensinar a pensar ia além do contexto pedagógico, pois necessitavam se fortalecer enquanto grupo para terem conquistas, dentro da realidade possível (CUNHA, 2005).

Essas pessoas sofriam com as consequências de natureza social: segregação, estigmas, preconceitos etc., como as de natureza física: as dores, “defeitos”, tratamento, etc. Apesar de todas as dificuldades constatadas observa-se a preocupação dos professores em oferecer aos seus alunos as condições necessárias ao seu crescimento intelectual, ainda que não houvesse expectativas maiores, no sentido de um retorno à sociedade, mas viam na habilidade de leitura um alento aos internos, como também oportunidade de luta. Se empenhavam em se manter como uma instituição séria, assim, compreende-se a importância destacada à escola da Colônia para os internos e a preocupação dos professores em oferecer aos alunos as condições que se consideravam necessárias à época para a formação, mediante os intentos da Escola Nova, que delineava a educação a seu tempo (CUNHA, 2005).

O que deve ficar claro é que essa luta não se limita a opressão de uma classe, visto que, um olhar sobre os hansenianos, ultrapassa essa barreira pois,

por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, na luta de libertação, é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais. O sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente (FREIRE, 1992, p. 94-95).

O cotidiano de trabalho destes professores em defesa dos alunos nesta escola não se limitava aos escolares, estes não eram quaisquer alunos e eles não eram tão somente seus professores, mas companheiros de vida, lida, sofrimento, exclusão, opressão, etc. Aquela era a sociedade em que eles podiam existir, alguns ali praticamente nasceram e morreram e nem ao menos conheceram ou desfrutaram do outro lado da “cidade doente”.

A intencionalidade pedagógica da Escola Santa Marta transcendia os limites da sala de aula, habitava na vivência, se sustentava na esperança e superava os defeitos. Porque professores e alunos se conheciam e o conhecer em realções humanas pode vir a transformar. Transformou sonho de professores em sonho de alunos, promoveu lutas, travou resistências, venceu obstáculos e permanece ainda sustentando os sonhos das gerações sucessoras daqueles que, por vezes, foram os primeiros atores desta escola. Pois, apesar de não ser mais o que foi outrora, esta escola ainda se mantém, em alguns aspectos, atualmente, semelhante. Carrega em seus alicerces a estrutura de um dos pavilhões da Colônia e tudo que ele representou, leva em sua essência a história da educação de excluídos e permanece, originalmente, atendendo as crianças, dessa vez e muitas vezes os filhos, sobrinhos e netos daqueles que um dia foram os primeiros atores desta mesma escola (CUNHA, 2005).

Nesse contexto de estudo, na visão de Cunha (2019), a escola, como mediadora do conhecimento científico, era um símbolo de alento àquelas pessoas, em que os professores desempenhavam papel protagonista quanto ao acesso a esses saberes científicos, mais além traziam aos alunos o sentimento de pertença à sua própria sociedade, conseguindo, deste modo, resistir à exclusão.

Desta feita, Cunha (2005), expões que a escola é expressão de força dos seus atores, fulgor de sentido existencial para a espera de uma cura vindoura. Se não possuíam a cura das mazelas da doença, ao menos almejavam a sanação da ignorância, um acesso transcendente ao mundo exterior. Não buscavam uma distração, vagueação, mas um sentido para a vida. Revela-se ali o verdadeiro espírito humano de liberdade, busca pela superação das condições limitantes. Pois, o ser humano é ser em constante proceso de transformaçã em prol de sua humanização, mais consciente da sua inconclusão tem a esperança e acredita na possibilidade de superar a sua limitação (FREIRE, 1992).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizarmos esse ensaio esperamos trazer contribuições para o estudo e aprofundamento do conceito de opressão, além de buscar propiciar novas reflexões sobre a práxis pedagógica na educação em torno da perspectiva Freiriana. Vale

salientar que este estudo, em primeiro lugar, contribuiu decisivamente para o amadurecimento das nossas próprias práticas pedagógicas, de modo a elucidar novos caminhos para uma ação cotidiana, buscando torná-la sempre uma experiência de reflexão.

Este trabalho também auxiliará o desenvolvimento de nossa pesquisa no que tange o aprofundamento sobre o entendimento das variadas literaturas estudadas na perspectiva da escola não somente como um lugar de acumulação de conhecimentos, mas para além na abertura de horizontes das diferentes possibilidades para a compreensão dos alunos, enquanto sujeitos sociais e de cultura, em suas variantes de constituições e formação do conhecimento a se materializar por meio das relações sociais e da conscientização. Poderá contribuir também para a abertura de futuros debates sobre a importância e entendimento das ações sociais e educativas em uma educação do tipo libertadora. Neste último âmbito, em particular, destacamos a ação dos atores que atuam na escola, principalmente os professores como mediadores de superação da opressão.

Podemos concluir que o professor é o acionador da prática da educação dialógica, e cabe a ele através de sua práxis educativa e mediação tornar a escola um ambiente que promova a conscientização e desenvolvimento dos escolares, contextualizando o sujeito em sua própria história e cultura, entendendo como é que ao longo de sua vida esse sujeito, a partir da sua própria história, se constituiu, o que dará elementos fundamentais para organizar um trabalho pedagógico que seja responsivo, como também provocador e promotor de possibilidades.

Reconhecemos também a necessidade de aprofundamento em algumas questões que demandam mais estudo e que não foram abordados profundamente nesse artigo, seja na consolidação e definição de alguns conceitos teóricos como também no imperativo de rompimento dos padrões e paradigmas enraizados na minha formação pessoal e estudantil que remetem a uma pedagogia tradicional. Acreditamos, no entanto, que essas dificuldades serão superadas quanto mais embrenharmos nas leituras e através da astúcia adquirida pelo tempo apropriaremos de tais fundamentos epistemológicos, na perspectiva de cultivar e integrar tais conceitos ao nosso fazer pedagógico libertador.



## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3182800&forceview=1>, acesso em: 16/10/2022.

CUNHA, Vívian da Silva. **O isolamento compulsório em questão**: políticas de combate à lepra no Brasil (1920-1941). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, da Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz), Rio de Janeiro, RJ, 2005, 151 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. Medo e ousadia. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra, 2013. GOIÁS, Diário Oficial de Goiás, n. 6.479, de 19 de julho de 1951. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2620226/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-07-1951>>. Acesso em jan/2021.

SANT'ANNA. Denise Bernuzzi de. **Descobrir o corpo**: uma história sem fim. Educação e Realidade. 25(2), julho-dez, 2000, p. 49-58.

GOMIDE, Leila Regina Scalia. **Discurso Médico e Ação Profilática**: A hanseníase em Questão. In História e Perspectivas, n. 8, 1993. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Curso de História. (p. 41).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Coimbra: Oficina do CES, 1999.

## Fontes

Acervo histórico e documental da Escola Estadual Santa Marta