

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

COLONIALIDADE E PRECONCEITO: A HISTÓRIA DA HANSENÍASE E A EDUCAÇÃO EM LEPROSÁRIOS NO BRASIL

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva

andrew.biologia@yahoo.com.br

Universidade Católica Dom Bosco

Nádia Bigarella

nadia@ucdb.br

Universidade Católica Dom Bosco

Eixo 3: Educação, Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão

RESUMO: O texto aborda as teorias da colonialidade do poder e seu impacto nas estruturas sociais, culturais e econômicas globais para compreender a organização das classes hospitalares, especialmente no contexto do tratamento da hanseníase no Brasil. A partir da matriz colonial que hierarquiza pessoas por raça, gênero e trabalho, persistem práticas de dominação e exclusão, como o isolamento compulsório em leprosários, que segregava e subalternizava pacientes, negando-lhes direitos básicos, incluindo educação. Esse modelo refletia a lógica colonial e higienista, reforçando estigmas e desigualdades sociais que permanecem presentes na saúde pública, evidenciando a necessidade de reconhecer e combater a colonialidade para promover justiça social e inclusão.

Palavras-chave: Colonialidade, Hanseníase, Exclusão social

INTRODUÇÃO

A pesquisa supramencionada vem ao encontro de um recorte de minhas escritas da Tese de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O projeto foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e faz parte da linha de pesquisa em Política, Gestão e História da Edu-

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

cação, ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE), também, ao projeto de pesquisa Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella.

As teorias utilizadas nesta pesquisa, fazem uma revisão das “pedagogias nacionalistas ou nativistas que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição” (Bhabha, 1998, p. 241). Os autores fizeram várias contribuições teóricas advindas de estudos literários e culturais realizados nos anos 80 do século passado em algumas Universidades da Inglaterra e dos Estados Unidos (Ballestrin, 2013).

A organização e formação do sistema-mundo colonial/moderno mantém povos não europeus e nações periféricas em posição colonial fazendo uso da colonialidade do poder, pois são controlados países imperialistas, como os Estados Unidos, por meio do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Pentágono e OTAN (Ballestrin, 2013).

Quijano (2014) entende que a diferença é originada na América a partir do pensamento de superioridade e pureza de sangue da raça branca criando a classificação social de raça. Para Quijano a matriz colonial de poder (MCP) é como uma estrutura complexa que se alastra e controla a economia, autoridade, gênero e sexualidade, natureza, subjetividade e conhecimento (Ballestrin, 2013).

[...] essas formas de ser e estar no mundo foram historicamente construídas como um padrão de vida em sociedade, imposto a partir do século XV com a colonização europeia e, especialmente, com a conquista da América que significou não somente a criação de uma nova ‘economia-mundo’, mas, também, a formação do primeiro grande discurso do mundo moderno, um discurso sobre o outro forjado na conexão do Mediterrâneo com o Atlântico e que lança as fundações tanto da modernidade quanto da colonialidade (Oliveira e Silva, 2019c, p. 8).

Dessa maneira, a colonialidade cria a diferença colonial que foi expandida ao mundo. Quijano (2014) ainda explica que as relações de dominação, exploração e conflito são orientadas pela classificação em raça, gênero e trabalho e a partir disso nasce o capitalismo mundial colonial moderno no século XVI. Dessa maneira, é essa visão de raça e racismo que estruturou os sistemas mundiais e até hoje continua “[...] organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (Mignolo, 2005, p. 34).

É a partir desse entendimento que o grupo M/C promove análises sobre a colonialidade usada pela modernidade. Esse grupo expõe as marcas deixadas pelo colonialismo nas sociedades marginalizadas e propõem o que chamam de decolonialidade, ou seja, quebra da universalidade do conhecimento, em outros termos, propõe a valorização de conhecimentos outros, que não fazem parte do conhecimento moderno/ocidental considerado o mais completo e universal

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

(Oliveira e Silva, 2019c). “O imaginário dominante do sistema mundial moderno funcionou como máquina para subalternizar outros conhecimentos, estabelecendo um padrão epistemológico planetário” (Oliveira e Silva, 2019c, p. 8).

Quando o grupo M/C faz essas análises das relações de poder dos tempos coloniais até o presente, e mostram que a colonialidade não acabou com a colonização, ela continua por meio da cultura europeia, do discurso da ciência moderna e da razão outorgando subalternidade às alteridades em suas subjetividades. Segundo Mignolo (2003), os autores do grupo M/C entendem que a colonialidade é reproduzida nas dimensões do poder, do saber e do ser e que a colonialidade se estabeleceu através da modernidade.

[...] entre os séculos XVI e XX inventam-se na Europa algumas ideias que se pretendem universais. Podemos destacar entre essas ideias/crenças, a concepção de uma história mundial eurocentrada, cuja trajetória seria um percurso evolutivo, um progresso linear rumo à civilização (Oliveira e Silva, 2019c, p. 8).

Essas ideias homogêneas inventadas e propagadas pela modernidade se assentam “na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam” (Santos, 2007, p. 72), ou seja, o conhecimento diferente do conhecimento europeu é considerado crenças, opiniões, magia, idolatria, e não deve ser respeitado como apontado por Santos (2007, p. 72) os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, [...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

Quijano acredita que “a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado” (Castro-Gomez, 2005, p. 83). O colonizado era visto e desenhado como bárbaro e mal enquanto o colonizador era o bondoso, racional e civilizado. Assim o colonizador precisava disciplinar, civilizar o colonizado. Os pensadores dos séculos XVII e XVIII acreditavam que os seres humanos evoluíam gradualmente saindo da ignorância e chegando em estágio mais elevado de sabedoria e cultura como as sociedades modernas da Europa (Castro-Gómez, 2005).

O estágio mais baixo do desenvolvimento humano foi relacionado aos aborígenes e as características desse estágio são a barbárie, selvageria e a ausência de escrita, arte e ciência. O estágio mais elevado do desenvolvimento humano foi alcançado pelas sociedades europeias, onde impera a civilidade “pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta” (Castro-Gómez, 2005, p. 91).

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

A colonialidade também “reflete a imposição de comportamentos, saberes, conhecimentos que se constituem no modelo ideológico dominante, que desqualifica e inferioriza quem não está inserido na lógica hegemônica” (Lima, 2014, p. 19).

Isso nos remete à colonização do Brasil, quando os europeus aqui chegaram impondo comportamentos, ações e subalternizando os povos originários a peso de armas e doenças. Foi após a chegada dos estrangeiros que o povo brasileiro foi acometido por inúmeras doenças que não existiam anteriormente. A história mostra que a hanseníase chegou por vários pontos da costa (Monteiro, 1987; Terra, 1926; Maurano, 1939; Opromolla, 2000). Como não havia informações e tratamento as pessoas eram isoladas, largadas a própria sorte e impedidas de se aproximarem das pessoas sãs. A doença se disseminou intensamente nos séculos XVIII e XIX, obrigando Dom João VI a adotar medidas para conter a doença, como construção de asilos, onde os doentes eram largados sem tratamento, apenas uma forma de evitar o contágio a outras pessoas (Yamanouchi et al, 1993).

DESENVOLVIMENTO

A lepra, como era conhecida, era uma doença que matava, pois não tinha cura, gerando muito medo e preconceito. Mesmo depois de descoberto o tratamento e a cura, o preconceito perdurou em função da falta de informações e por ser associada às desigualdades sociais afetando as regiões mais carentes do mundo (Sales, Nery e Pereira, 2013). Orientados pela lógica moderna, a classe dominante produzia um pensamento homogeneizante de superioridade em relação às classes pobres onde a doença se espalhava, subalternizando, inferiorizando e disseminando preconceitos e medos.

A lepra suscitou modelos de exclusão em moldes disciplinares, ocasionando separação e rejeição. Pessoas enviadas a lugares fora da cidade, vigiadas por um policiamento tático e meticuloso em que o poder se dividiu, se articulou e subdividiu-se em áreas específicas dentro das cidades-hospitais (Cristo e França, 2021, p. 60).

Mesmo com o passar do tempo a prática de isolar os doentes permaneceu, embora não fosse obrigatório. Foi a partir da década de 1930 do século XX, no governo de Getúlio Vargas, que implantaram a política de isolamento compulsório, encaminhando os doentes para os leprosários (Cristo e França, 2021).

Na região Centro-Oeste, em Mato Grosso, já havia um leprosário construído em 1816 próximo a Cuiabá, mas que estava em condições precárias. Dessa forma, foi resolvido que se construiria um novo leprosário próximo à cidade de Campo Grande, o Hospital Colônia São Julião.

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

Foram destinados recursos para compra de medicamentos, manutenção do leprosário mais antigo e construção do novo leprosário (Santos, 2006).

A hanseníase⁵ é uma doença infecciosa, crônica que impacta muito a saúde pública, por conta do seu poder incapacitante e preconceito. É uma doença mantida em silêncio pelo paciente, denotando uma realidade perversa, desrespeitando os direitos humanos, que por vezes, retarda diagnóstico, comprometendo a saúde e vida física, social e psíquica, causando sofrimento, por ser uma doença que acomete a pele e os nervos periféricos, levando a uma neuropatia que causa deformidades e incapacidades físicas aparentes, que influencia a qualidade de vida (Levan-tezi, 2021).

Como sua transmissão ocorria pelo contato direto com pessoas doentes, o Hospital Colônia São Julião foi construído longe dos centros urbanos, nos arredores rurais do município de Campo Grande, um local estratégico de referência de tratamento dessa doença. Por estar afastado de tudo, as pessoas hospitalizadas sentiam a necessidade de se comunicar com seus familiares, mas muitos eram analfabetos e dependiam dos enfermeiros para escrever suas cartas.

As reformas da saúde pública, entre 1930 e 1934, não alteraram o modelo de combate à lepra no país. O Departamento de Saúde Pública continuou fazendo uso do Regulamento Sanitário de 1920 para a profilaxia e tratamento da doença. É necessário enfatizar que, neste período, nenhum plano especial foi traçado para as ações federais no combate à doença de modo geral e os auxílios financeiros provenientes da União, continuaram na sua grande maioria, empregados em ações sanitárias encetadas no Distrito Federal (CUNHA, 2005, p. 25).

Ao ler os documentos do arquivo da Escola Estadual de 1º grau Padre Franco Delpiano, compreendemos que foram os internos analfabetos e os alfabetizados que resolveram montar uma sala de aula onde os próprios pacientes que sabiam ler ensinariam os que não sabiam ler. Foi essa primeira organização escolar informal que foi chamada de Escola Mista Rural Colônia São Julião (Escola Delpiano, 1976).

Com o passar dos anos houve a vontade de construir um espaço escolar formal no complexo hospitalar, e isso aconteceu com a ajuda dos voluntários italianos e dos pacientes, especialmente do paciente chamado Lino Villachá. Essa necessidade embasou por direito legal, a criação de uma escola que atendesse esse público de pessoas (Escola Delpiano, 1976). Lino Villachá viveu no hospital desde os doze anos de idade e faleceu em 1994. Superando suas limitações físicas, tornou-se o primeiro diretor da escola em 1971, permanecendo no cargo até 1991.

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

Assim, o hospital São Julião que abrigou a primeira escola dentro de um hospital, localizada no município de Campo Grande – MS, inicialmente construída para atender pessoas com Hanseníase, resultado de uma política nacional, pensada pelo governo federal que previa a internação compulsória, extraindo os doentes dos espaços sociais, preservando uma sociedade sã.

Nestes lugares, estes alunos, também hansênicos, eram privados de direitos básicos de cidadania, eram vigiados, controlados e governados por leis específicas do estado e das instituições que os acolhiam, o que evidencia a colonialidade, a subalternização, ocultando-os e excluindo-os como ervas daninhas a serem eliminadas, como afirma Bauman (1998, p. 79) “Se o projeto de um jardim define o que é erva daninha, há ervas daninhas em todo jardim. E ervas daninhas devem ser exterminadas”. Mesmo depois da cura, a maioria dos pacientes/alunos da antiga internação compulsória, continuam residindo no hospital, porque são considerados impuros, sujos, agentes poluidores, o que justifica a construção do hospital ser tão afastada da área urbana da cidade. Os alunos dessa escola, eram aqueles, na visão de Lino Villachá, conviviam com um monstro invisível que lhes perseguiam de noite e de dia, reduzindo-os farrapos humanos (Villachá, 1986). As deformidades não eram apenas físicas, eram espirituais, sociais e faziam parte do cotidiano daquela escola. Em meio ao Estado Novo, a Ditadura de Getúlio Vargas (1937 - 1945), o isolamento era recomendado para todos acometidos pela enfermidade, como também para outros que o estado considerava desviante do padrão social de normalidade, eram segregados, isolados internados na mesma instituição, podendo incluir dissidentes políticos (Machado, Campos, Santos, 2023).

Ocorre que, para quem tinha lepra a política adotada pelo governo brasileiro, seguindo as orientações internacionais científicas, era de confinar os doentes em asilos-colônias específicos para atender esta enfermidade durante toda a segunda metade do século XX, na profilaxia e tratamento da lepra/hanseníase.

Os hospitais colônias foram comparados a Campos de Concentração visto que, “quem entrava, dificilmente saía, tanto que as instalações possuíam prisão para infratores e os que tentavam fugir” (Ramos, s/d, p. 1).

O isolamento como medida de combate à doença, era embasado no sanitarismo, higienismo e eugenismo. Assim, as cidades foram higienizadas, com ênfase em discursos respaldados pelo medo e com propósito de proteger as classes dominantes (Pavani, 2019). Nessa época, os doentes eram caçados e capturados para serem internados em leprosários (Cristo e França, 2021).

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

Como o objetivo era a purificação da sociedade se livrando dos indesejados, dos degenerados, as ações sanitárias se aproximavam bastante da eugenia, (Pavani, 2019), ou seja, por meio do controle social, melhorar a espécie humana eliminando os genes ruins.

A hanseníase era uma doença que acometia pessoas negligenciadas, pessoas que viviam em

[...] condições extremamente desfavoráveis no que diz respeito à estrutura sanitária, moradia, alimentação e acesso aos serviços de saúde, portanto, vivem sob precárias condições de vida sendo marcadas pela desigualdade, perpetuando um quadro de exclusão social e um forte fator de dificuldade para o desenvolvimento do país (Levantezi, 2021, p. 22).

A negligência vai para além do abandono, da exclusão, pois atingia pessoas que viviam:

[...] em situação de pobreza, com falta ou deficiência de saneamento adequado e são expostas a vetores infecciosos são as mais susceptíveis às doenças negligenciadas. Para a economia dos países em desenvolvimento, seu enfrentamento representa um custo de bilhões de dólares todos os anos (Levantezi, 2021, p. 22).

A lepra construiu um mundo para as pessoas indesejáveis, pelos governos, pelas elites e pelos sãos, por aqueles que queriam o progresso, a riqueza, o glamur, o poder político, o emprego e crescimento econômico e social. Em nome da medida higienista muitas pessoas foram capturadas e tratadas como criminosos. Assim, a doença serviu de motivo para excluir, silenciar e invisibilizar, as pessoas negligenciadas. Ocorreu que a doença serviu de justificativa à exclusão das pessoas que não tinham voz e nem representatividade naquele momento (Levantezi, 2021; Machado, Campos, Santos, 2023).

Como as pessoas hansenicas ameaçavam a sociedade daquela época, a colonialidade ajudou a invisibilizar o que ocorria dentro dos hospitais colônia, como falta de remédios, falta de alimentos e falta de estrutura para mantê-los ali (Ramos, s/d). A elite criou representações, concepções de que os sujeitos hansenicos eram sujos, imundos, com entendimento de que eles próprios eram culpados pela situação que se encontravam, a escória da sociedade que devia ser escondida, isolada para não contaminar a todos.

Sobre as representações, Woodward (2000) entende que são construídas por meio de práticas e sistemas simbólicos originado significados que nos posicionam enquanto sujeitos. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2000, p. 17).

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

Dessa maneira, podemos entender que a colonialidade criou representações ideológicas relacionando a Hanseníase a sujeira, a falta de higiene e tudo isso ligado à pobreza, ou seja, a doença se disseminava muito mais entre os pobres porque esses não tinham higiene e viviam na sujeira e por essa razão deveriam ficar isolados, esquecidos em algum lugar longe dos centros urbanos. Essas representações criadas pelo discurso colonialista reforçou a discriminação e o preconceito.

A construção do sujeito colonial e o exercício do poder colonial por meio do discurso:

[...] exige uma articulação das formas da diferença – raciais e sexuais.

Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder. [...] os epítetos raciais ou sexuais passam a ser vistos como modos de diferenciação, percebidos como determinações múltiplas, entrecruzadas, polimorfos e perversas, sempre exigindo um cálculo específico e estratégico de seus efeitos. Tal é, segundo creio, o momento do discurso colonial. É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural (Bhabha, 1998, p.107).

O discurso e o poder colonial buscam se apoiar “no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas” (Bhabha, 1998, p. 111). Sua função é de criar um espaço para “povos sujeitos”, como também busca legitimar suas estratégias por meio da “produção de conhecimento do colonizador e do colonizado que são estereotipados, mas avaliados antiteticamente” (Bhabha, 1998, p. 111).

Nesse contexto, a população hanseníaca, sofria o estereótipo de leproso (morféticos, repugnantes), decorrentes de um discurso colonialista. A falta de conhecimento gerava discriminação e preconceito advindos da “lógica moderna, que associa as identidades dos subalternizados com patologia, déficit, inferioridade, usando características inventadas como justificativa de sua exclusão” (Backes & Nascimento, 2011, p. 26).

Preconceitos e discriminação nascem de nossas ações que “[...] são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (Hall, 1997, p. 41). Isto quer dizer que a identidade é moldada no “diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura” (Hall, 1997, p. 26). É no discurso, nas narrativas que são repassados os significados que constroem um modelo de sujeito desejável, com identidades construídas a partir das representações culturais onde “nossas chamadas subjetividades

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (Hall, 1997, p. 27). O significado decorre de como somos construídos socialmente, pela linguagem e representação, assim pode-se concluir que “as diferenças não são naturais, mas fruto da história, da cultura, e são centralmente uma questão poder” (Backes, 2014, p. 158).

Dessa maneira, o discurso e as narrativas sobre a hanseníase e hansenianos, deixaram marcas emocionais, psicológicas e sociais nas pessoas que vivenciaram toda essa exclusão e discriminação, e para compreendermos isso é preciso trazer, por vezes, a subjetividade da vida e da alma da escola, um retrato da vida daquelas pessoas retratadas muito bem pelo aluno e professor desta escola, Lino Villachá, acometido da lepra/hanseníase, sofreu este isolamento compulsório (único tratamento oferecido naquela época), como consequência, a exclusão afetiva e social. Por isso, as memórias e o isolamento aparecem no percurso desta tese, ou seja, a precedência das condições materiais e influências em nossas vidas, nossas escolhas, nossos sentimentos e nossos desejos. A realidade cruel criada pela desigualdade social é o material concreto para a sociedade exigir políticas públicas sociais de Humanização que atravessam diversas ações estatais.

Esta temática requer mais do que analisar as políticas estatais da época, a formação e a organização desta escola ou descrever a história de uma instituição escolar estigmatizada, precisa destacar o acolhimento/inclusão⁶ das pessoas que eram excluídas da sociedade e estigmatizadas, por portarem a doença de hansen (Hanseníase).

O estigma, conforme explica Goffman (1963), serve de referência quando se pretende depreciar alguém. Na análise do autor o conceito de estigma e seus sinônimos escondem duplo entendimento:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical (Goffman, 1963, p. 24).

Uma pessoa estigmatizada, na análise do autor, geralmente tem uma ou mais características visivelmente e/ou moralmente diferentes daquilo que é previsto, conhecido ou socialmente aceitável. Os que possuem, ou se enquadram dentro do socialmente aceitável, que não possuem atributos depreciativos são chamados por Goffman (1963) de “normais”.

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

No caso da Escola Estadual de 1º Padre Franco Delpiano todos os alunos, possuíam hanseníase, uma doença que causava deformidades e incapacidades, impedindo-os de viver em sociedade, visto que, a medida protetora das pessoas sãs era a exclusão pelo preconceito.

. Apenas quando os voluntários italianos, os salesianos, assumiram o hospital, os excluídos da sociedade passaram a ser acolhidos/incluídos, e a ser tratados como seres humanos. Essa escola em seu início e que dava esperanças se originou dentro de um espaço hospitalar, que acolhia os internados, abandonados, os segregados da sociedade por conta de medidas políticas sanitárias de isolamento, visto que, possuíam uma doença cuja cura era desconhecida.

Essa escola, criada dentro do hospital São Julião foi adotada pelo Padre Delpiano, patrono da escola, e conduzida pela Irmã Silvia Vecellio, ramo feminino da congregação, as filhas de Maria auxiliadora (Brandão, 2006). A Irmã Silvia, de acordo com o mesmo autor, esteve à frente desta instituição desde sua fundação, pertencentes à Congregação Salesiana, também conhecida como Sociedade de São Francisco de Sales,

[...] uma instituição da Igreja Católica fundada por Dom Bosco, em 1859, em Turim, Norte da Itália, tinha por objetivo dar assistência educacional aos jovens, em especial, aos mais necessitados, protegendo-os da marginalização (Silva, 2014, p. 93).

Tanto a fundação do Hospital quanto a escola, tiveram a ajuda de um grupo de voluntários italianos. Ambos seguiam os princípios de Dom Bosco e Francisco de Sales, valorizavam a educação com base nos valores éticos, morais e religiosos, a partir do amor e evangelização, com esperança e crença no amor de Deus (Artime, 2022).

Para Dom Bosco o acolhimento dos alunos era fundamental para se sentirem inseridos em um lar e ter uma sensação de conviver em família, em ambiente receptivo e afetuoso, com capacidade de familiarizar o aluno com amor, o respeito, a autoconfiança, possibilitando-o criar uma visão otimista da vida e do mundo (Odelli, 2017).

Os princípios desta escola, na vida cotidiana coadunavam com os princípios salesianos, buscava desenvolver nos alunos os sentimentos de bondade, de amizade, de alegria de solidariedade, para despertar nos alunos sentimentos de acolhimento, felicidade, afetividade, perdão, amor e sacrifício almejando que fossem recíprocos uns com os outros. (Escola Delpiano, 1976).

Com uma arquitetura simples a escola em seu início, tinha espaços para o desenvolvimento espiritual dos alunos doentes, visto que atendia as pessoas que se encontravam internadas no hospital, mas que tinham grande motivação para estudar, aprender e viver, resistindo aos seus

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

dramas, uma luta e resistência na história da educação sul-mato-grossense, que ocorria em terreno afastado de onde acontecia a história educacional, nas escolas urbanas do município de Campo Grande - MS (Escola Delpiano, 1976), sem que os moradores se atentassem para o fenômeno contraditório em uma escola que incluía, acolhia e excluía ao mesmo tempo aquele grupo de alunos.

Para este estudo, parte-se do pressuposto que os alunos mantidos nas dependências do Hospital São Julião, com a doença causada pelo bacilo de Hansen, eram alijados da sociedade e, a escola valorizava as relações humanas daquele grupo que lá estavam. Em primeiro momento o processo educativo não estava centrado no desempenho escolar, mas na humanização de cada aluno, na ideia de expressão das emoções, problemas, dores, aflições, vontades e desejos, ajudando-os a sentirem-se seguros e confortáveis na medida do possível. Este espaço era um refúgio e ao mesmo tempo um tormento por estar separados de suas famílias. Ali, dentro daqueles muros, podiam aprender histórias, artes e outros conteúdos que lhes ajudavam a se transportarem para além dos muros, e desfocar da doença que não tinha cura. Era um espaço de esperança de uma vida futura, talvez fora dali, quando a cura fosse encontrada. Era uma forma de esperar a cura. Era esperar um dia estar com a família. Mesmo que não conseguissem, no isolamento juntavam-se com outros para seguirem em frente. Por mais que a escola colaborasse para a dignidade humana, havia também outro sentido, o de ser um espaço onde os degenerados podiam ser normalizados (Bhabha, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta escola, aconteceram práticas educacionais que resultaram em um processo histórico que revelam as diferenças, os interesses, trocas sociais e valores sociais, que construíram e marcaram as identidades ali presentes. A identidade e a diferença estão associadas às relações de poder e as ideologias que as cercam, pois, o poder pode definir identidades e marcar as diferenças (Silva, 2014).

Não se pode esquecer que a modernidade com suas metanarrativas coloniais marcaram o imaginário coletivo, ao disseminar ideias homogêneas que mantiveram e mantem a “invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam” (Santos, 2007, p. 72), como é o caso da disseminação do medo do desconhecido que casava morte e lesões irreparáveis associadas a sujeira e a pobreza - a hanseníase. O discurso colonial da classe dominante ignorou as diferenças sociais, culturais e étnicas corroborando com políticas públicas excludentes e discriminatórias na sociedade.

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

Essas histórias carecem de serem estudadas e recontadas, pois é a partir das análises das relações de poder desde os tempos coloniais, que temos a possibilidade de reconhecer e apontar a continuidade da colonialidade imposta pela modernidade em tempos atuais e que ainda imprimem subalternidade às alteridades em suas subjetividades (Mignolo, 2017).

Partindo desse entendimento, vimos o valor Histórico do estudo sobre uma Escola que fez a articulação da saúde com a educação, em ambiente hospitalar destinado ao tratamento de pessoas com hanseníase, que necessitavam de isolamento, como expressão da política sanitária discriminatória. Com esse estudo queremos “valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação” (Candau, 2006, p. 41).

A Escola (informal) Rural Mista Colônia São Julião deu lugar em 1976 à escola formal - EE de 1º grau pe. Franco Delpiano – com características totalmente diferentes da anterior, supervisionada pela Secretaria de Educação do Estado, com muitas regras e fundamentada na filosofia positivista, pois estava sob a égide do Governo Militar.

Localizada dentro de um hospital, tem muita importância para a história da educação, para o Estado e para a cidade de Campo Grande MS, porque foi a primeira a fazer a articulação da saúde com a educação como expressão da política educacional, em ambiente hospitalar destinado ao tratamento de pessoas com hanseníase, podendo ser considerada a primeira classe hospitalar do Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballestrin, Luciana. "América Latina e o giro decolonial." **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, 2013, pp. 89–117.
- Bhabha, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- Cristo, M. A. S., & França, M. L. C. (2021). Memórias e vivências em Lazarópolis na Amazônia: experiências educativas de ex-internos no Hospital Colônia de Marituba/PA (1940–1970). **Cadernos de História da Educação**, 23, e2024-29.
- Escola Delpiano. (1976). Documentos do arquivo da Escola Estadual de 1º Grau Padre Franco Delpiano. Campo Grande: Escola Delpiano.
- Goffman, E. (1988). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Maria Helena Pereira de Souza. Rio de Janeiro: LTC.
- Hall, S. (1997). **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

- Lima, M. E. O. (2014). **“Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”**. In: Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 19–42). São Paulo: Cortez.
- Maurano, F. (1939). **História da lepra no Brasil e sua distribuição geográfica**. Tomo I. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Lepra.
- Mignolo, W. (2005). **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In Lander, E. (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 15–39). CLACSO.
- Monteiro, Y. N. (1987). Hanseníase: história e poder no Estado de São Paulo. *Hansenologia Internationalis*, 12(1), 1–7.
- Odelli, M. L. (2017). **Educação e valores segundo Dom Bosco: acolhimento e formação integral**. Campo Grande, MS.
- Oliveira, L. S., & Silva, M. R. (2019). A colonialidade do poder e a construção do outro: uma análise a partir do pensamento decolonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 34(99), 1–15.
- Opromolla, D. V. A. (2000). *Noções de hansenologia*. Bauru: Centro de Estudos Dr. Reynaldo Quagliato.
- PAVANI, Elaine Cristina Rossi. O controle da “lepra” e o papel dos preventórios: exclusão social e interações socioespaciais dos egressos do Educandário Alzira Bley. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13260_Educand%C3%A1rio%20Alzira%20Bley%20-%20TESE.pdf. Acesso em: 29 maio 2025
- Quijano, A. (2014). **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In Lander, E. (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117–142). CLACSO.
- Sales, L. M. B., Nery, I. S., & Pereira, M. L. S. (2013). Hanseníase, preconceito e parrhesía: contribuições para se pensar saúde, educação e educação em saúde. *Ciência & Educação*, 19(1), 93–108.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **“Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3–46, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 29 maio 2025
- Terra, F. (1926). **Esboço histórico da lepra no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Yamanouchi, K., et al. (1993). Breve história da hanseníase: sua expansão do mundo para as Américas, o Brasil e o Rio Grande do Sul e sua trajetória na saúde pública brasileira. *Saúde e Sociedade*, 13(2), 76–88.