



“Aqui no Leprosário tivemos uma profissão”: narrativas que entrelaçam educação, civilização e as experiências com a doença¹

“Here in the Leprosarium we had a profession”: narratives that intertwine education, civilization, and experiences with disease

“Aquí en el Leprosaría tuvimos una profesión”: narrativas que entrelazan educación, civilización y las experiencias con la enfermedad

Salatiel da Rocha Gomes
Universidade Federal do Amazonas (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0001-8877-2969>
<https://lattes.cnpq.br/4733917438143300>
salatielrocha@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo analisa as narrativas de pessoas que vivenciaram o isolamento compulsório no leprosário Antônio Aleixo, em Manaus/AM, entre 1942 e 1978, focalizando as experiências de escolarização básica e de educação profissional nesse contexto. Parte-se do problema histórico da estigmatização associada à hanseníase e de seus efeitos na organização social da Colônia, compreendida como uma figuração social marcada por relações de interdependência, controle e adaptação, à luz de Norbert Elias (1990; 1994). Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em entrevistas narrativas realizadas com 24 ex-internos, selecionados por indicação comunitária, cujos relatos foram analisados por meio de procedimentos de análise temática. Os resultados indicam que a escolarização desempenhou simultaneamente funções de sociabilidade, disciplinamento e formação para o trabalho, revelando aspectos relacionais entre inclusão educativa e mecanismos institucionais de regulação das condutas. A educação profissional, majoritariamente organizada em cursos de qualificação de curta duração não estruturantes, configurou-se tanto como possibilidade de inserção social quanto como estratégia de organização produtiva e moral dos internos. O estudo contribui para a história social da Educação Profissional ao evidenciar como práticas educativas em contextos de isolamento produziram formas específicas de subjetivação, trabalho e pertencimento social.

Palavras-chaves: Civilização; Educação; Hanseníase.

¹ Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam) pelo apoio financeiro, por meio do Programa – PAPEA CT&I/FAPEAM.

Abstract

This article analyzes the narratives of individuals who experienced compulsory isolation at the Antônio Aleixo leprosarium, in Manaus/AM, between 1942 and 1978, focusing on experiences of basic schooling and vocational education within this context. It begins from the historical problem of stigmatization associated with Hansen's disease and its effects on the social organization of the Colony, understood as a social figuration marked by relations of interdependence, control, and adaptation, in light of Norbert Elias (1990; 1994). Methodologically, the study is based on narrative interviews conducted with 24 former inmates, selected through community nomination, whose accounts were analyzed using thematic analysis procedures. The results indicate that schooling simultaneously performed functions of sociability, discipline, and preparation for work, revealing relational dimensions between educational inclusion and institutional mechanisms regulating conduct. Vocational education, predominantly organized through short-term, non-structuring qualification courses, functioned both as a possibility for social insertion and as a strategy for the productive and moral organization of the inmates. The study contributes to the social history of vocational education by demonstrating how educational practices in contexts of isolation produced specific forms of subjectivation, work, and social belonging.

Keywords: Civilization; Education; Leprosy.

Resumen

Este artículo analiza las narrativas de personas que vivieron el aislamiento compulsorio en el leprosario Antônio Aleixo, en Manaus/AM, entre 1942 y 1978, centrándose en las experiencias de escolarización básica y de educación profesional en ese contexto. Se parte del problema histórico de la estigmatización asociada a la hanseniasis y de sus efectos en la organización social de la Colonia, comprendida como una figuración social marcada por relaciones de interdependencia, control y adaptación, a la luz de Norbert Elias (1990; 1994). Metodológicamente, la investigación se fundamenta en entrevistas narrativas realizadas a 24 exinternos, seleccionados por indicación comunitaria, cuyos relatos fueron analizados mediante procedimientos de análisis temático. Los resultados indican que la escolarización desempeñó simultáneamente funciones de sociabilidad, disciplinamiento y formación para el trabajo, revelando aspectos relacionales entre la inclusión educativa y los mecanismos institucionales de regulación de las conductas. La educación profesional, organizada mayoritariamente en cursos de cualificación de corta duración no estructurantes, se configuró tanto como una posibilidad de inserción social como una estrategia de organización productiva y moral de los internos. El estudio contribuye a la historia social de la educación profesional al evidenciar cómo las prácticas educativas en contextos de aislamiento produjeron formas específicas de subjetivación, trabajo y pertenencia social.

Palabras clave: Civilización; Educación; Hanseniasis.

Introdução

A história social da hanseníase é situada historicamente por processos de estigmatização com formas históricas de classificação social dos sujeitos. Nesse contexto histórico, diferentes expressões foram atribuídas às pessoas acometidas pela doença como amaldiçoado, infeliz, leproso, hanseniano, imundo, desfigurado, termos que não apenas nomeavam a condição clínica, mas produziam identidades sociais associadas à inferiorização e à exclusão, além de marcas imutáveis à condição de “doentes”. Tais denominações revelam mecanismos simbólicos de hierarquização social que aproximam a experiência da hanseníase daquilo que Elias e Scotson (2000) descrevem como figurações entre estabelecidos e outsiders, quando grupos socialmente dominantes buscam preservar sua posição de superioridade mediante a estigmatização daqueles considerados desviantes ou ameaçadores à ordem social e por isso, as representações historicamente difundidas sobre a hanseníase produziram sofrimentos que extrapolavam o adoecimento físico, tornando o estigma social uma dimensão tão marcante quanto a própria experiência da doença (Maciel, 2007; Gomes, 2020; Curi, 2012).

É nesse cenário histórico que surgem os leprosários brasileiros como instituições totais (Goffman, 2000), destinados ao isolamento e à gestão da vida dos indivíduos acometidos pela hanseníase. Entre essas instituições, destaca-se a Colônia Antônio Aleixo, em Manaus, cuja trajetória permite compreender, em uma análise micro, como tais processos sociais se materializam nas experiências cotidianas de escolarização e formação para o trabalho.

O leprosário Antônio Aleixo, localizado em Manaus/AM, serviu como um espaço de isolamento para pessoas afetadas pela hanseníase durante um período em que o estigma e a marginalização eram intensificados. Nesse contexto, as narrativas das pessoas que viveram nesse ambiente revelam não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as formas de resistência e resiliência. A escolarização, embora limitada, desempenhou um papel crucial em suas vidas, oferecendo uma oportunidade de aprendizado e socialização, além de desafiar a visão da doença como um destino irrevogável. Assim, as experiências educativas dentro do leprosário se entrelaçam com a construção da identidade, permitindo uma reflexão mais profunda sobre o impacto da educação em contextos restritivos como o investigado. Ao mesmo tempo, tais experiências permitem compreender a educação profissional ali desenvolvida como um fenômeno histórico vinculado a um projeto societário excludente, marcado por processos de disciplinamento e controle dos corpos, bem como pela preparação dos sujeitos para formas socialmente fragilizadas de inserção no mundo do trabalho.

Considerando esses antecedentes, o objetivo geral deste artigo é investigar as narrativas das pessoas atingidas pela hanseníase no leprosário Antônio Aleixo, destacando suas experiências de escolarização e como essas vivências contribuíram para a construção de subjetividades em meio ao isolamento compulsório à luz do processo civilizador (Elias, 1990).

O processo civilizador não é naturalmente humano, mas fruto da interação do homem com a natureza e cultura, ao longo da história. Essa interação possibilita a formação do *habitus*, que em Elias (1990), é uma espécie de segunda natureza, ou uma incorporação de saberes do coletivo, quando um indivíduo ao interagir em gerações diferentes, se adequa aos novos padrões de comportamento e em condutas psíquicas. Assim, acreditamos que a escolarização se tornou um projeto de civilização do modelo ocidental ou ação civilizatória, pois:

Minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou – na opinião dos que o possuem deveria sê-lo. Manifesta a autoconfiança de povos cujas fronteiras nacionais e identidade nacional foram tão plenamente estabelecidos, desde séculos, que deixaram de ser tema de qualquer discussão, povos que há muito se expandiram, fora de suas fronteiras e colonizaram terras muito além delas (Elias, 1994, p. 25).

Adotamos a abordagem de Elias para apresentar a escola, em sua diversidade, como um ambiente significativo. Reconhecemos que a escola não pode ser tida como um espaço de reprodução ou como um aparelho ideológico do Estado, mas como um lugar de experiências, como as vivenciadas pelos que foram atingidos pela hanseníase durante o período de isolamento.

Matos (2015, p. 40) em sua obra *Ethos e Figurações na Hinterlândia Amazônica*, se apropria da teoria Eliásiana e destaca que a escola quer seja na zona urbana ou na zona rural incrementa o processo civilizador ocidental. Os preceitos norteadores da boa educação, sejam de branco, negro, mulato, amarelo, pardo, ribeirinho, sejam de indígenas e não indígenas de diversas etnias, são civilizatórios.

A escola à luz desses pressupostos é reconhecida como uma instituição que promove mudanças de sociabilidade e que tem um papel de oferecer conhecimento sistematizado e organizado. Torna-se, portanto, um instrumento essencial do processo civilizador. Segunda Veiga (2002), a difusão da escolarização é categoria de atividade social fundamental para a promoção de mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais.

Reconhecemos como ponte metodológica desse processo que são as narrativas dos ex-internos que permitem acessar as dimensões subjetivas e relacionais da escolarização, de como os sujeitos interpretam, ressignificam e incorporam as experiências educativas em suas trajetórias de vida. Por isso, ao considerar que as figurações sociais se constituem nas interdependências entre indivíduos e grupos ao longo do tempo (Elias, 1990), optamos por uma abordagem metodológica que valorizasse as narrativas, em Bosi (2003) conceituadas como formas de reconstrução da memória social e de memórias-imagens. É nesse horizonte que se delineiam os caminhos metodológicos desta pesquisa.

Caminhos Metodológicos da pesquisa

Para explorar as narrativas das pessoas que viveram no leprosário Antônio Aleixo, situado no bairro Colônia Antônio Aleixo, em Manaus/AM, realizamos entrevistas com 24 participantes, a partir do conceito de Rede de Interdependência de Elias (1994). Tal conceito refere-se ao conjunto de relações sociais entre indivíduos que compartilham experiências históricas, vínculos afetivos e trajetórias comuns na qual as ações de uns estão continuamente conectadas às dos outros. Nesse contexto, um interlocutor indicava outros sujeitos a partir de relações de confiança, convivência e reconhecimento mútuo existentes na própria comunidade. Assim, mais do que uma estratégia operacional de seleção, o processo de indicação expressa a própria configuração social do grupo, marcada por laços de pertencimento e memória compartilhada, evidenciando como as redes sociais locais funcionam como mecanismos de circulação de nomes, histórias e legitimidades.

O número final de participantes foi definido a partir do critério de saturação teórica, quando percebemos que as entrevistas passaram a apresentar recorrência de temas, experiências, fatos do cotidiano e interpretações semelhantes, indicando que novas narrativas já não acrescentavam elementos substantivamente distintos ao corpus analítico.

O objetivo foi compreender como a educação se manifestou em suas vidas e qual o significado que teve no contexto da hanseníase. Para preservar suas identidades e garantir sua privacidade, todos os entrevistados foram identificados por nomes fictícios.

Quanto aos critérios de inclusão, definimos as seguintes condições: estar lúcido para descrever os fatos ocorridos desde o período do isolamento até os dias atuais; serem indicados pelos moradores do bairro como possíveis contribuintes das informações desejadas para o objetivo da pesquisa; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando o pesquisador a realizar a aplicação da entrevista e divulgar os resultados; ter vivido o período do isolamento compulsório (1942 a 1978). Os critérios de exclusão foram os seguintes: não concordar ou se recusar a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; solicitar algum tipo de benefício financeiro e apresentar qualquer condição aguda ou crônica que limite a capacidade do entrevistado para participar do estudo.

As entrevistas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo de natureza temática (Bardin, 1977), articulada a uma abordagem interpretativa das narrativas. Inicialmente realizou-se a leitura flutuante do corpus, seguida da identificação de unidades de significado presentes nos relatos.

Compreendemos o objeto de estudo a partir das ideias de Ecléa Bosi (1994; 2003), que enfatiza a importância da memória como um elemento central na construção da identidade e na formação de narrativas pessoais. Bosi argumenta que as memórias não são apenas recordações individuais, mas também reflexões sobre o coletivo, que ajudam a ressignificar experiências de dor e marginalização. Ao adotar essa abordagem, buscamos entender como as lembranças dos entrevistados sobre sua escolarização e convivência no leprosário se entrelaçam com suas identidades e a forma como enfrentaram o estigma social.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Amazonas, garantindo que todas as diretrizes éticas fossem respeitadas. As entrevistas, realizadas de maneira aberta e respeitosa, permitiram que os participantes compartilhassem suas vivências de forma livre, propiciando um espaço seguro para a expressão de suas histórias. Essa abordagem qualitativa possibilitou uma imersão nas experiências dos indivíduos, destacando a diversidade de sentimentos e significados atribuídos à escolarização em um contexto tão desafiador.

Escolarização e Civilização: uma abordagem Eliasiana

Veiga (2009) e Honorato (2011), ao analisarem a relação escolarização e civilização, acrescentam que a institucionalização das escolas, no pensamento político, daria forma ao progresso, à adoção de padrões de comportamento e conduta e à transformação do sujeito comum a um cidadão culto, saudável, produtivo e disciplinado, ou seja, a criação de um Estado moderno potente, que, numa análise histórica como estágio do processo civilizador, suplanta o aumento do autocontrole nas condutas emocionais relacionado ao controle social.

Ao conversarmos com os ex-internos, entendemos que esse processo de escolarização apresentou distintas fases: antes, durante e após o isolamento compulsório. As experiências de escolarização antes da Colônia, para a maioria, foram poucas e escassas, já que como boa parte veio do interior do Estado do Amazonas, nem sempre tinham essa oportunidade. A partir do diagnóstico da doença, esses momentos, quando existiam, foram permeados de preconceito e afastamento, como veremos nos depoimentos abaixo:

Quando cheguei do interior e quando adoeci, fui estudar em um colégio no bairro São Raimundo. Na sala de aula, a professora se chamava Jamili e a diretora Paty. Um dia eu estava estudando e chegou um inspetor. Seu Benedito, você não pode estudar. O que eu fiz? Você não pode estudar porque você é leproso. Quando a professora me encontrou

triste, ela falou que ia passar tarefa todo dia pra mim na minha casa. Vou levar e trazer. Eu disse: Não! Já que a doença é tão feia, não precisa não. Aprendi a ler aqui na Colônia e com as autoridades. Foi aqui que tive acesso à educação, pois naquele tempo era difícil (Seu Benedito). Eu sinto muita falta da escola, Ave Maria. É muito precioso. Acho muito bonito uma pessoa sabida. Nós não tivemos essa oportunidade. Se colocássemos as nossas mãos, éramos expulsos. Já ouvi muitos dizerem: queria ser leproso pra me aposentar. Eu queria ter saúde, pra ganhar meu dinheiro. Não queria ser doente, queria que Deus tivesse me dado saúde (Seu Luís).

Na colônia, a escolarização pode ser dividida em dois momentos: antes e depois da chegada das Irmãs Franciscanas. Antes, essas experiências aconteceram, mas de forma tímida e sem acompanhamento, ou seja, era considerada voluntária. Encontramos registros documentais de escolarização somente a partir de 1953, mas seu Benedito narra que sempre teve escola, a qual era organizada e financiada pela direção do leprosário, por meio da caixa beneficente, ou seja, de fundos financeiros coletivos criados dentro dos leprosários para oferecer algum tipo de assistência material aos internos.

O fato de professores serem também internos, como Nestor Azevedo, Dona Rosa, Raimundo Quintino e Orlando Brasil, citados nas narrativas acima, revela uma reconfiguração das relações de interdependência no interior da instituição, evidenciando o aspecto transitório e dinâmico de uma figuração (Elias, 1994). Ao assumirem o papel docente, esses sujeitos não apenas transmitiam conhecimentos, mas reconstruíram posições sociais, relações de poder e formas de reconhecimento coletivo. Assim, a escolarização na Colônia pode ser compreendida também como um lugar de duplo desdobramento, ou seja, resultado das limitações impostas pelo isolamento e estratégia de recomposição simbólica dos sujeitos diante da exclusão social.

Apesar de muitas controvérsias a respeito da administração das Irmãs Franciscanas de Maria, principalmente, ligadas à rigidez e ao disciplinamento, uma coisa era consensual nas narrativas dos participantes da pesquisa: o incentivo à educação. Segundo eles, todos os internos tinham que estudar independentemente de idade. Por ocorrer de forma voluntária antes das Irmãs Franciscanas, muitos não frequentavam a escola, ou foram apenas algumas vezes. Dona Amora lembra que não estudou (antes da chegada das Irmãs Franciscanas) porque sua mãe achava que ela poderia ter algum relacionamento amoroso com o professor, fato que a fez deixar de estudar.

Seu Marcelino salienta que sempre teve muitas dificuldades e os poucos momentos que frequentou a escola já foram suficientes. Segundo ele, gostava mesmo era de trabalhar, pois naquele tempo, tudo era mais complicado e precisava de renda para viver um pouco melhor. As narrativas a seguir mostram um pouco desse contexto histórico relacionado à relação vida cotidiana e escola:

Na questão da administração da Colônia, posso dizer que nos profissionalizamos na época delas. Foi uma das coisas boas das freiras. O padre Mário tinha muita preocupação com nosso futuro, tinha uma visão lá na frente. Sabia que um dia a Colônia ia ser uma comunidade. No caso das freiras, elas se preocupavam muito. Tínhamos que aprender alguma coisa. Eu, por exemplo, com 14 anos, estava na sala de parto para aprender a fazer parto e com 15 anos, já fazia sozinha. Para minha idade de hoje, agradeço, porque quando desativou, tivemos essa oportunidade de ir em busca para ganhar alguma coisa (Dona Alzira).

No tempo das irmãs, era obrigado todo mundo estudar. Aqui se tu não fosse estudar tu ias embora, tanto velho como criança. As crianças quando vinham, 10 ou 12 anos, tinham família. As freiras diziam: Você vai ficar responsável dessa criança. Você tem que cuidar e mandar ela pra escola e tem que fazer o tratamento dela (Seu Benedito).

As narrativas de Dona Alzira e Seu Benedito revelam um aspecto significativo da experiência educacional na Colônia Antônio Aleixo, destacando a formação e o desenvolvimento profissional durante o período de isolamento e uma dinâmica que articula trabalho, assistência e controle social no contexto do isolamento compulsório.

Dona Alzira enfatiza como a administração da Colônia, sob a influência das freiras e do padre Mário, propiciou um ambiente de aprendizado e profissionalização. É importante destacar que esse espaço era basicamente prático e utilitário, orientado para a aprendizagem de ofícios necessários à manutenção da própria instituição, a qual se vinculava à sobrevivência individual e às demandas institucionais. Nessa perspectiva, é possível compreender, à luz das ideias de Frigotto (2010) e Ciavatta (2005), que tais experiências de Educação Profissional constituem expressões históricas de uma formação vinculada às necessidades sociais de reprodução do trabalho, nas quais a educação assume função adaptativa às demandas institucionais e produtivas, mais do que emancipatória.

A trajetória de Alzira, que a levou a participar de partos aos 15 anos, ilustra a valorização da educação prática e da aquisição de habilidades como fundamentais para a sobrevivência e autonomia em um contexto de exclusão. Ao reconhecer posteriormente a importância dessa formação para a busca de oportunidades de trabalho após a desativação da Colônia, sua narrativa expressa os modos pelos quais os internos mobilizaram saberes práticos como recursos para reconstrução de suas trajetórias de vida.

Por outro lado, a narrativa de Seu Benedito destaca a rigidez imposta pela educação obrigatória, onde o aprendizado era uma condição para a permanência na Colônia. Essa exigência não apenas visava garantir a escolarização, mas também promovia um senso de responsabilidade coletiva, já que os mais velhos eram incumbidos de cuidar e educar as crianças. Essa dinâmica reforça a ideia de que, apesar das condições adversas, a educação foi um mecanismo de coesão social e resistência, contribuindo para a formação de uma comunidade coesa.

As narrativas sublinham que a escolarização na Colônia não se limitava a um simples cumprimento de obrigações, mas se configurava como um elemento na construção de identidades e no fortalecimento de laços comunitários, oferecendo aos internos a chance de ressignificar suas vidas em meio ao estigma e à exclusão social. Nessa perspectiva, a experiência escolar pode ser compreendida tanto como mecanismo de integração comunitária quanto como parte das estratégias institucionais de organização da vida social na Colônia. A seguir, abordaremos as duas formas de ensino ofertadas com maior frequência na Colônia Antônio Aleixo: a escolarização básica e a educação profissional.

Flores da Colônia: O acesso à escolarização básica²

Bosi (1994) explica que há episódios antigos que todos gostam de repetir, pois já se tornou familiar e constituem, por conseguinte, uma atitude-símbolo. A reconstituição desses episódios, que podem ser roupas, costumes, linguagem e sentimentos, transmite uma lembrança coletiva, de um elemento que marcou a vida naquele lugar. Na Colônia, um dos episódios que todos evocaram nas narrativas, quando perguntávamos sobre escolarização, diz respeito à vara do professor Orlando Brasil.

² O título desta seção inspira-se no texto *A Flor da Colônia*, de autoria do professor Davi Grijó, docente da Escola Violeta de Matos Areosa, situada no bairro Colônia Antônio Aleixo, elaborado em homenagem aos 50 anos da instituição. A expressão mobiliza uma memória coletiva local, evocando a escola como símbolo de pertencimento, formação e resistência no interior da Colônia.

Era uma vara de quase dois metros, que pegava o último aluno da sala, e se precisasse utilizava para manter a organização na sala de aula, lembra seu Marcelino. Narram os castigos, da voz entonada e arrastada do professor, das várias palmatórias recebidas nas aulas de matemática. Evocam essas lembranças com risos e críticas, ao se relacionarem ao momento atual das escolas. Consideram, em sua maioria, que hoje existe desrespeito ao professor e falta de comprometimento dos alunos. As narrativas apresentadas reforçam a concepção nas quais práticas disciplinares eram compreendidas como componentes legítimos do processo educativo.

Para além das memórias individuais, torna-se necessário compreender historicamente como essa experiência escolar foi institucionalizada e estruturada ao longo do tempo. Nesse sentido, a análise da primeira escola em funcionamento na Colônia Antônio Aleixo, entre 1942 e 1962, permite situar a escolarização básica no contexto das políticas sanitárias, assistenciais e educativas que consolidaram o projeto institucional do leprosário.

A primeira escola (1942 a 1962)

A primeira escola instalada chamava-se, nos documentos oficiais do Estado, de “Escola Antônio Aleixo”. Para um dos depoentes, o Sr. Herculano, a escola era chamada “André Araújo”. Era simples, de apenas uma sala, onde funcionava nos dias de hoje o pavilhão Sandra Braga. Havia uma turma multisseriada por turno, funcionando de 1ª a 4ª série, em todos os três turnos.

Quanto à infraestrutura, tinha mesas, do tipo tradicional (dois alunos por mesa), quadro, giz, e livros. Apesar de não terem fardamento, os depoentes indicaram que a escola apresentava uma estrutura básica e as carteiras ficavam postas em fila indiana. Sobre a organização do trabalho pedagógico, temos as seguintes narrativas:

Estudei três vezes o quinto ano porque ninguém podia deixar de estudar, mas só tinha até o quinto ano, então repetíamos, mesmo aprovados. Cheguei com 10 anos e já vim para escola, quando cheguei aqui já tinha o 2º ano, conclui aqui, e repeti³. Estudei na escola chamada André Araújo. Estudei com o Orlando Brasil (ministrava de manhã e à tarde) e o Raimundo Quintino (que ministrava à noite. Estudei pela manhã e eu era o aluno mais moleque que tinha. O Orlando Brasil era meio carrasco. Ele não era muito preparado. Era daquele estilo antigo. Ele tinha uma vara que alcançava o último aluno. Dia de sábado tinha a sabatina, e quem errasse pegava palmada. E ele dizia: se você bater devagar, quem vai bater sou eu. Eu era bom de matemática, hoje, eu fico vendo nessa matemática moderna, não me encaixo muito (Seu Herculano).

Tinha uma escola e o professor era hanseniano, no pavilhão Sandra Braga. Estudei lá. Sempre me comportei e sempre fui obediente. Meu professor era o Orlando Brasil. Ele tinha uma vara enorme que alcançava os alunos rebeldes, e cacetava. Era um bom professor, só era muito cruel. Mas na hora da sabatina, ele rodeava tudo e ficava na mesa. Aquele que não soubesse, era bolo mesmo (Dona Rosa).

Estudávamos matemática, português, estudos sociais. Orlando Brasil era bem carrasco, ele usava uma vara, com o caniço ele buscava o lá de traz para quem estivesse bagunçando (Cleide).

Apreendi mais com o professor Raimundo Quintino. Ele não era carrasco, mas o Orlando Brasil e o Azevedo eram muito malvados. Esse Orlando

³ Quando seu Herculano se reporta à palavra “repeti” de ano, não diz respeito à reprovação, mas à falta de oportunidades para prosseguir. Como eram obrigados a estudar, muitos alunos, ao finalizarem a 4ª série, última série dos anos iniciais do ensino fundamental, tinham que “repetir” de ano, mesmo não sendo reprovados.

Brasil tinha uma vara comprida, ficava lá, só vigiando. Dava na cabeça e falava: Você está fazendo tarefa ou conversando? Aí se fizesse alguma coisa errada, ficava de joelho na porta, em cima do milho. Era um malvado, aquele professor! (Seu Marcelino).

A recordação é tão viva, que reproduzem os gestos, a fala e tentam caracterizar essa imagem-lembrança. A famosa vara do professor Orlando Brasil ficou marcante na memória dos depoentes; era a primeira imagem que falavam quando perguntávamos sobre o cotidiano na escola. A atitude dos professores retrata o processo civilizatório na educação. No modelo tradicional, eram comuns os castigos e punições, como o uso da palmatória, e apesar de não ser possível estender essa discussão, é oportuno sublinharmos que os processos educacionais envolvendo as práticas pedagógicas seguiam uma tendência pedagógica denominada de tradicional. Do mesmo modo, é uma questão basilar apontar os limites e perspectivas desta forma de ver e conceber o processo pedagógico fomentado nos textos de Nóvoa (2009) e Freire (2011). O uso da palmatória, destacado pelos depoentes, era uma medida coercitiva que visava o disciplinamento pela dor. Para Aragão e Freitas (2012, p.26) “a palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório”.

Apesar de não ser nosso foco a abordagem dessas práticas de controle, é necessário sublinharmos que dentro desses espaços vigiados, como das salas de aulas, essas ações frequentemente aconteciam, reforçando a presença hierarquizada e de um controle rigoroso pela disciplina, seja pelo professor ou pela administração superior da Instituição. Ir às escolas, em espaços como os dos leprosários, era considerado para os internos como um espaço “privilegiado”, mas de igual modo, de controle.

A escola Antônio Aleixo recebia incentivos da Secretaria do Estado de Educação (Seduc/Am), que enviava materiais, como quadro, giz e carteiras, além de realizar o pagamento dos professores. A secretaria aplicava periodicamente provas para verificação dos níveis de aprendizagem dos alunos. Podemos assinalar que a rigidez, a forma de organização de carteiras, a relação professor-aluno e as concepções de ensino-aprendizagem mais autoritárias e centradas no professor faziam parte do pensamento pedagógico daquele contexto. Esse modelo tem como principal objetivo a transmissão do conhecimento, sem necessariamente perceber de como o aluno aprende ou se aprende, típico de uma Educação Bancária, como apresenta Freire (1999).

Todavia, a escola era representada, para a maioria dos entrevistados, como um espaço-potência, significativo e associado à geração de oportunidades. Muitos deles não tiveram acesso à escolarização fora dos muros da Colônia. Assim, a experiência de escolarização ocorreu, para grande parte dos participantes, no interior da própria instituição, paradoxalmente situada em um espaço simultaneamente vigiado e socialmente excludente.

A segunda Escola (1963-1969)

Devido ao pequeno espaço da escola que funcionava no pavilhão Sandra Braga, a escola foi transferida, durante o período de 1963 a 1969, para o prédio da antiga administração do leprosário. Neste prédio, localizado perto da praça da Colônia, ficava a gestão, a escola, e uma prisão, reservada aos internos que não se adequavam às regras da instituição.

De acordo com os entrevistados, a escola contava com duas salas de aula, cujas condições não eram tão boas. Tratava-se de um amplo salão dividido por uma cortina, que separava os dois espaços de ensino. Em razão das limitações físicas, as séries eram agrupadas: na primeira sala funcionavam a 1ª e a 2ª séries, enquanto na segunda eram atendidas a 3ª e a 4ª séries. No período noturno, apenas uma sala permanecia em funcionamento, destinada à escolarização de adultos. No que se refere à organização escolar, destacam-se os seguintes depoimentos:

Essa escola tinha em média 60 alunos por turno, e a noite era menos, porque já eram os adultos. Tinha livros, mas não havia fardamentos. Tinha algumas atividades, como o ditado, cópia, caligrafia e tinha matemática. Das atividades, se destaca a de 7 de setembro. Às vezes, no domingo, tinha evento com as igrejas. Na época, até cantávamos o hino nacional no dia de sábado. Estudávamos de segunda a sábado (Seu Herculano).

A escola funcionava na prefeitura, onde tinha um salão. O professor era um carrasco. Peguei um bolo na minha vida, na escola, com o professor. Frequentei até a 4ª série, com 3 professores. Cada ano mudava. Aprendi tanto naquele período, que enfrento qualquer coisa hoje, ainda mais quando fui para o comércio. Antes da Colônia, não frequentei escola. Aqui só aprendíamos a ler e contar. Estudei à noite, das 18 às 20h30, em razão do motor da escola, pois só dava luz até às 21 ou 21h20, aí era só lamparina. Quando dava esse horário, todos tinham que ser recolhidos. Muitos estudaram. Naquele tempo era o tempo da pena, caneta de pena. Aquela carteira era pra dois alunos e bem no meio tinha o buraco para o tinteiro. Aprendi a ler e escrever na Colônia (Seu Marcelino).

Era difícil o aluno ficar reprovado, porque ele tinha que estudar. Quando terminava, umas 11 horas, se bagunçava, os bilhetes eram enviados para o pai de criação. Vim com 12 anos para o pavilhão. Não queria ficar com o meu pai de criação. Gostava de trabalhar. Entreguei muito bilhete, pois bagunçava um pouco. Tinha festa para entrega de boletins. Eu caprichava, pois, era um incentivo para os alunos. Eles faziam perguntas. Tinha muitos presentes. Ganhei um relógio e outros presentes de brinquedo (ônibus, avião e carro de polícia). Tinha a cabeça boa (Seu José).

Fiquei muitas vezes de castigo porque não sabia fazer a lição. Ficava de braços abertos. A professora mandava para as irmãs um bilhete. Aprendi a ler aqui na colônia. Na época que eu estudei aqui, eu suava. Seu Mário me colocava na mesinha, e me ensinava, e a palmatória estava aqui. Eu não sabia. Ficava suado. Lá tinha umas vinte e cinco crianças, para cada sala. As cadeiras eram de madeira. Lá a gente não podia falar muito. Tinha o Prof. Orlando Brasil e ele ficava olhando. A professora Dalila também não era fácil. Ela grudou uma fita na boca de um aluno, para ele parar de falar. Ela foi chamada e ficou suspensa por duas semanas. As Irmãs não gostaram (Seu José).

As narrativas revelam aspectos relacionados à organização do espaço escolar, ao incentivo aos estudos e às práticas de punição para os alunos considerados “bagunceiros”. Em Goffman (1998) essas punições ou práticas de coerção, por serem públicas, tornam-se fatos sociais. Observamos que essa escola, até 1966, ainda era administrada pelos diretores do hospital. Quando houve a transição da administração, em 1966, para as Irmãs Franciscanas de Maria, a escola já recebeu pequenas mudanças, como a projeção de uma escola mais estruturada e em um espaço específico para a escola, já que dividir os espaços com outros setores, como prisão e administração, não era adequado na visão das religiosas. Nesta figuração escolar, além dos conteúdos previstos no currículo, inseriram-se os princípios do civismo, da religiosidade e das boas maneiras. Nessa perspectiva sociológica, consideramos as práticas realizadas eram marcadas pela vigilância constante como formas de subjetivação e de adaptação das condutas, em consonância com o processo civilizador descrito por Elias (1994). Assim, a imagem social do interno tende a ser progressivamente redefinida: de sujeito propenso à subversão, passa a constituir-se como interno obediente, capaz de ajustar seus comportamentos às normas institucionais e de demonstrar adequação à ordem social estabelecida no interior da Colônia.

A terceira escola (a partir de 1969)

Com uma infraestrutura melhor, composta de duas salas de aula, banheiro e copa, a escola Violeta de Matos Areosa é fruto de um projeto de organização dos espaços internos da Colônia pelas Irmãs Franciscanas. Recebeu esse nome em homenagem à esposa do governador do Estado da época, Sr. Danilo de Matos Areosa.⁴ A escola recebia assistência da então primeira dama do Estado, a qual doava brinquedos e bicicletas para as atividades de lazer, reforçando o caráter educativo e assistencial que marcava a experiência escolar naquele contexto.

Se pensarmos esse contexto como uma figuração escolar, é possível apontar as diferentes relações de poder existentes. O professor representava maior gradiente de poder pois detinha os saberes e a responsabilidade pela disciplina e “transmissão” do conhecimento. A autoridade docente, nesse sentido, integrava uma ação intencional, no qual educação, religiosidade e disciplina social se articulavam na formação de sujeitos considerados ajustados à convivência social.

Depois da desativação do hospital-colônia, a escola passou a ser mantida pela Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus), tendo como primeiro diretor, o Sr. Raimundo Gomes Batista. Nesse mesmo ano, além do ensino regular, implantou-se uma turma no ensino supletivo, no turno noturno. Com o crescimento populacional do bairro após a desativação, a demanda de alunos aumentou, sendo necessária a implementação de um anexo, perto da escola, onde funcionava o antigo refeitório dos ex-internos⁵. Funcionou temporariamente quatro salas de aula, nos turnos matutino e vespertino.

3.1.4 A escola do “Lago”

Na maioria das recordações dos depoentes, poucas foram as informações sobre a “escola do Lago”. Como a grande maioria chegou a partir da década de 1960, lembram apenas da Escola Violeta de Matos Areosa. Tivemos informações por intermédio do Professor Ernesto, único docente vivo que ministrou durante o isolamento nessa escola. Era de madeira, e tinha apenas uma sala de aula, funcionando perto do Lago do Aleixo. Era destinada aos filhos dos doentes expulsos dos pavilhões do leprosário Antônio Aleixo ou das pessoas, que mesmo não atingidas pela doença, estavam naquele local. Era mantida com verbas do hospital-colônia, por meio da caixa beneficente. O relato do professor expõe fatos envolvendo sua vida, o funcionamento da escola, acompanhamento pedagógico e formação de professores.

Cheguei aqui com 12 anos e fui internado no dia 20 de março de 1956. Pra mim, continuo internado no mesmo lugar, preso pela doença. Meus pés praticamente não têm dedos. A escola Nossa Senhora das Graças foi fundada no tempo das irmãs. Passei pelo preventório, onde ficaram

⁴ Segundo informações do Instituto Durango Duarte, a então primeira-dama do estado, Violeta Mattos Areosa, realizou no ano de 1969, uma festa de Natal para os ex-internos da Colônia Antônio Aleixo, com inauguração da escolinha e do centro recreativo e distribuição de brinquedos, roupas, alimentos e aparelhos de TV. A ideia de Violeta Areosa era denominar a escola “São José”, porém, os internos e as irmãs não aceitaram a sugestão, preferindo colocar o nome da primeira-dama, em reconhecimento ao seu trabalho em prol daquele leprosário. A fita simbólica foi desatada pelos engenheiros João Loureiro (secretário de obras) e João Teixeira, diretor da SVOP. (Jornal do Comércio, de 17 de dezembro de 1969, p. 8). Disponível em: <https://idd.org.br/acervo/50a-semana-de-1969/>. Acesso em: 1 jun. 2020.

⁵ Em 2026, o espaço anteriormente ocupado pela escola encontrava-se destinado ao funcionamento de um Centro de Reabilitação.

os filhos dos hansenianos, que nasciam e não podiam ser criados. A diretora de lá era Dona Isabel. Minha profissão era de alfaiate. Apreendi aqui mesmo, na Colônia, essa profissão com um senhor chamado de Temístocles e uma senhora chamada Adelina. Já trabalhava no Geraldo da Rocha como alfaiate, fazendo o que fosse preciso: lençol, pijamas para os doentes, fardas para polícia e trabalhava particular. As freiras criaram essa escolinha “alternativa”. No tempo do isolamento, funcionavam as duas escolas: a do leprosário e a do lago. A escola do lago funcionava com apenas uma sala. Comecei a trabalhar em 1971 nessa escola, mas já tinha tido outros professores, específico para os que moravam perto. Lá estavam os doentes que se revoltavam, e não obedeciam às ordens das irmãs franciscanas. Lá tinha uma vila chamada Vila Garrelo. Uns queriam casar e as irmãs não deixavam. Mesmo para os considerados rebeldes, elas fizeram uma escola. Em 1971, tinha 3 professores. Eu trabalhava apenas pelo turno da manhã, em média de 30 a 35 alunos. Funcionava nos três turnos. A turma era mista, alguns hansenianos e outros sadios. As irmãs sempre pediam para fazer um check-up, diagnóstico e já existiam alguns alunos com sequelas. Eram alguns, não eram todos. O nome da Escola era realmente Nossa Senhora das Graças, foi fundada antes, na época do isolamento. Ela era administrada pelas irmãs, que mantinham a escola, e também pegavam os convênios com a prefeitura de Manaus. Eu estava lecionando e aprendendo. Eu aprendia pelo rádio. Terminei o 1º grau, mas não consegui concluir o 2º grau pois fiquei em duas matérias. Depois da desativação, não continuei mais na docência (Grifo nosso).

Por mais que não concordasse com as atitudes de muitos internos, as Irmãs Franciscanas implantaram uma escola “alternativa”, como expõe o Professor. Essa decisão de estimular os alunos a frequentarem a escola, era consensual nos depoimentos que ouvimos, mesmo nesses casos, de um lugar onde não “administravam”. Todavia, sabiam, segundo a narrativa do professor, que a “Educação abriria caminhos”. Não se tem necessariamente uma data precisa de inauguração dessa escola, apenas pelas fontes orais, que datam antes de 1971. O próprio professor indica posteriormente uma possível data de 1966.⁶

De certa forma, a existência da chamada “escola do Lago” aponta que a organização social do leprosário Antônio Aleixo não era tão linear assim, mas marcada por diferenciações internas entre sujeitos considerados mais ou menos ajustados às normas institucionais. Se a escola “oficial” localizada no centro da leprosaria atendia aqueles integrados à ordem disciplinar da colônia, a escola alternativa, bem afastada e isolada, destinava-se aos internos que resistiam às regras estabelecidas pelas Irmãs Franciscanas, configurando uma espécie de outsider entre outsiders. Nessa perspectiva Eliasiana, a educação não apenas instruiu, mas redefiniu simbolicamente a imagem do doente dentro daquela dinâmica figuracional, possibilitando sua reconstrução como sujeito civilizado, ainda que situado em posições inferiores dentro da própria figuração.

O professor Ernesto destaca que não foi o primeiro professor a atuar no local, indicando que, em anos anteriores, já havia a organização de um calendário escolar.

⁶ Encontramos essa mesma informação no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora das Graças.

Eu fiquei de 1971 a 1975 nessa escola. Em 1976, ela me transferiu para a Escola Violeta e trabalhei até 1978. A irmã me chamava de “professor de beira de barranco”, porque lá tinha que subir um barranco imenso. É um sentimento muito bom, tentar passar conhecimento e experiências para os outros. Sentimento de alegria, consolo. Tinha alguns atritos e às vezes temos que ter autoridade. O verdadeiro educador ensina, prepara a pessoa para a vida, e isso a Educação tem, mas precisa também ter apoio da família. Os pais precisam acompanhar o comportamento dos filhos, para ver se está progredindo ou não, o que se faz para melhorar. Às vezes, quando perguntava para os pais porque os alunos não iam, eles nos diziam: “temos coisas mais importantes, temos trabalho”. Trabalhava de manhã como professor e a tarde na administração. Na terra de cego, quem tem olho é rei! Quando ela me chamou para lecionar tinha apenas o primário. Ministrei para todos, era uma turma multisseriada. Tinha que dar todas as matérias.

A narrativa do professor Ernesto parece ser simples, mas revela algumas tramas no exercício da profissão. Elas fomentam reflexões em torno da prática docente historicamente precarizada. Ele vai ao encontro de certa realização pessoal, e, por isso, enfrenta dificuldades, sabendo lidar com as relações de poder existentes. Na entrevista, o professor destacou que tinha dificuldades no processo de transposição didática, mas que era orientado por uma das freiras chamada Irmã Ângela, que tirava suas dúvidas. Lembra ainda de um dos desses momentos: “um dia escrevi obediência com o *b* mudo, ela apagou e depois me consertou. Elas foram várias vezes, iam com o Padre”. Ao falar dessa experiência da Colônia, ressaltou que depois da desativação, foi contratado como auxiliar de enfermagem, por isso, não seguiu na carreira de professor. Aposentou-se em 1986, e desde lá, fica em casa e dificilmente sai para passear. Acredita que viver na Colônia não foi uma coisa “tão ruim assim” (expressão que usou). Foi um processo de adaptação, o que o levou a uma oportunidade de emprego e, posteriormente, uma aposentadoria.

Às vezes quando dava 6 horas tinha vontade de me jogar lá no Gustavo Capanema, pois tinha saudades dos meus pais. Aqui também tive essa vontade. No entanto, eu concordo com o Barreto quando disse que se ele não tivesse vindo para o hospital, já tinha morrido. Apesar dos pesares, tive oportunidade, uma chance que meus parentes do interior, não tiveram, de estudar um pouquinho. Os meus irmãos que não morreram, no interior, são analfabetos. Aprendi com minha irmã o ABC e lá no Pavilhão Rio Mar, que hoje é o Sandra Braga, lá ensinava escola, carpintaria, estudei e fui professor na Colônia. Apesar de “preso”, até hoje me sinto assim, aqui me sinto bem. Às vezes ainda vou para um banho, mas me sinto limitado, não vou tomar banho em meio aos sadios, tomo mundo com os pezinhos bonitinhos⁷. Aqui tinha um cara “nocego”, que caía com o sapatão e tudo dentro da piscina. O pessoal saía com tudo. Caía fora. Eu vi muita coisa neste antigo leprosário. Gente morrendo do meu lado. Antes das irmãs chegarem, muita gente

⁷ Mais do que um simples destaque narrativo, compreendemos que o depoimento evidencia que a condição de “doente” ultrapassa a dimensão biomédica da cura, permanecendo inscrita no corpo e nas relações sociais. As sequelas físicas e simbólicas da hanseníase contribuem para a permanência de uma identidade socialmente marcada pelo estigma, mesmo após o término da doença.

morreu. Considero que aqui teve três períodos distintos: Desde 1942 (antes das irmãs), durante as irmãs e depois. Antes das irmãs, era um período muito difícil, sem tratamento, de muita mutilação. No período das irmãs, houve uma grande evolução. Depois das irmãs, virou bagunça. Invadiram tudo, inclusive o próprio doente.

Professor Ernesto, mesmo nos momentos de despedida da entrevista, continuava a contar sobre sua experiência com o isolamento e sua visão da escola de hoje, como se a entrevista despertasse suas lembranças, e talvez, há muito tempo não tivesse conversado sobre sua vida enquanto professor. Estava com um sorriso estampado, ao se reconhecer como protagonista na vida de muitas pessoas. Bosi (1994) considera que a memória é um cabedal infinito e algumas informações são afloradas somente depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim ou na despedida do portão. Assim aconteceu com o professor Ernesto, que contou, já no final da entrevista, muito de suas confidências, temores, alegrias e fê. As lembranças puxavam outras lembranças. A pesquisa, à vista disso, é um trabalho afetivo e de vínculos.

Na contramão das políticas de acesso à Educação Básica até o final do século XX, a qual pode ser caracterizada por aspectos, como o do acesso a apenas uma parte da sociedade, sobretudo, a elitizada, a escolarização das pessoas atingidas pela hanseníase foi uma ação que oportunizou aos ex-internos algumas experiências, que talvez nunca tivessem se realizado em espaços fora do isolamento. Isso é apenas um exemplo do quanto as políticas públicas educacionais precisam ser mantidas e ampliadas. Como vimos, figurações como o de uma comunidade com doentes de hanseníase, podem nos levar a refletir sobre outras figurações com a mesma dinâmica. A educação, como vimos, foi um importante caminho. Mais do que isso, para muitos, foi o principal caminho. Assim, é necessário, sempre, lutar pela ampliação de tais ofertas e por melhores condições de trabalho, mesmo nas situações adversas e contrárias, quando se pretende desvalorizar ou reduzir os investimentos.

De forma geral, as experiências de escolarização no nível básico se constituíram a partir da própria condição social dos ex-internos, mostrando a passagem de uma educação vinculada ao regime de isolamento para uma escolarização progressivamente integrada à vida urbana e às políticas públicas educacionais.

Nesse movimento de oferta da escolarização básica, percebemos que a educação obtida no leprosário não se restringia à alfabetização, mas se articulava a um projeto mais amplo de preparação para o trabalho. Ressalta-se que entre as décadas de 1940 e 1980, período de consolidação das políticas de industrialização e modernização conservadora no Brasil, a Educação Profissional assumiu papel estratégico na formação de mão de obra, historicamente marcada por uma lógica dual, destinada prioritariamente às classes populares.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), a educação profissional brasileira estruturou-se sob a tensão entre formação humana integral e preparação instrumental para o trabalho, frequentemente orientada pela adaptação dos sujeitos às posições sociais já previamente definidas. Nesse sentido, as experiências formativas desenvolvidas no leprosário podem ser interpretadas como parte dessa configuração histórica: ao mesmo tempo em que ampliavam possibilidades de sobrevivência e autonomia dos internos, também respondiam à necessidade institucional de disciplinamento, ocupação produtiva e reinserção social controlada.

A Educação Profissional no leprosário

A Educação Profissional desenvolvida no interior do leprosário Antônio Aleixo pode ser relacionada ao processo histórico de experiências institucionais brasileiras destinadas à formação de sujeitos socialmente vulneráveis. Conforme demonstra De Freitas Gurgel (2023),

ao analisar o Colégio de Educandos Artífices (1858) e a Escola de Aprendizes Artífices (1909), o ensino profissional no Brasil foi historicamente direcionado às camadas pobres e consideradas “desvalidas”, articulando formação elementar e aprendizagem prática sob um conjunto de dispositivos pedagógicos voltados ao controle dos espaços, dos tempos e dos corpos. Assim, a profissionalização oferecida aos internos não pode ser interpretada exclusivamente como oportunidade emancipatória, mas como parte de um projeto educativo mais amplo que, ao mesmo tempo em que produzia possibilidades concretas de trabalho e reconhecimento social, também operava como mecanismo de organização social e adaptação dos sujeitos às condições impostas pelo isolamento e pela ordem institucional vigente.

Durante a história social da implantação dos leprosários brasileiros, notamos a presença marcante de ofertas de cursos de qualificação Profissional. Alguns cursos, de maneira formal, com certificação, e outros, em espaços considerados não formais, mas que geravam oportunidade e renda.

Decerto, a presença da Educação Profissional implementada no interior desses espaços tinha como principal objetivo capacitar os internos para exercerem alguma profissão, de maneira que além de gerar renda aos mesmos, ocupassem suas mentes com alguma atividade, ou que pudessem perceber que naquele local, mesmo com a experiência da doença, existia um espaço de sociabilidade. Nesse sentido, o trabalho assumia também uma função simbólica e social, produzindo formas de sociabilidade e redefinindo a experiência do adoecimento, ao permitir que os sujeitos se reconhecessem como participantes ativos, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 11 - Alunos recebendo o certificado de Atendente de Enfermagem.



Fonte: Acervo pessoal de Maria do Carmo Fontes.

A imagem acima revela um dos cursos mais realizados dentro do leprosário: o de atendente de enfermagem. Na Colônia Antônio Aleixo, mesmo antes da chegada das Irmãs Franciscanas, esse curso já era ministrado pelos enfermeiros “sadios”. Além de capacitar os doentes, o objetivo era que eles mesmos pudessem cuidar uns dos outros, realizando atividades como aplicação de injeção, administração de medicamentos, aferição de pressão, realização de testes de glicemia, realização de banhos de leito, dentre outras técnicas básicas da enfermagem. O exercício pelos internos dentro da área de enfermagem estava em conformidade com a Lei nº 2.604/1955, que relatava a possibilidade de “práticos de enfermagem” atuarem e realizarem atividades dentro da área, mesmo sem formação específica. Essa orientação mudou a partir da Lei nº 7.498/1986, alterando tal classificação para ocupacionais, e descrevendo a atividade como “elementares de enfermagem”.

Após a entrada das Irmãs Franciscanas, em 1966, o curso de Atendente de Enfermagem teve mais intencionalidade e rigor pedagógico. Os relatos dos ex-internos revelam que as mesmas se preocupavam com a relação teoria-prática. Não queriam apenas que o curso fosse ministrado na prática. Em dias planejados, eram realizados em espaços fora desses ambientes de práticas, como salas de aulas, abordando conteúdos específicos de anatomia humana e biossegurança. Eis alguns depoimentos sobre esse processo de profissionalização dos internos.

A minha profissão, dentro da Colônia, era atendente de Enfermagem. A gente aplicava injeção, dava remédios para os mais doentes, administrava os medicamentos, fazia curativos, assistia operações e partos. Só vivia no meio dos médicos e enfermeiros sadios. Eu não parecia doente. Aprendi isso com os enfermeiros Cazuzza e Ana Maria. Os enfermeiros não faziam esses pequenos procedimentos, eram os próprios doentes. Quando era de manhã, fazíamos no pavilhão dos acamados, fazíamos também no pavilhão onde tinha só as senhoras de idade. Ia para o ambulatório, para aprender a aplicar soro e injeção. Trabalhei na sala de cirurgia, sala de parto, ambulatório, para onde me mandavam, eu ia. O enfermeiro Cazuzza fazia reuniões conosco. Eram 12 internos que trabalham na enfermagem. Eu ia nas casas. Ele tinha um caderno por área, que tinha o nome das pessoas com o horário e nome do remédio, e, assim, ele nos separava (Dona Amora).

Na época das irmãs, aquelas pessoas que tinham melhores condições físicas, cuidavam uma das outras. Lá tinha curativos, farmácia, laboratórios. Eles treinaram alguns doentes para ajudar a fazer análises clínicas. Eu fiz o curso de atendente de Enfermagem, tenho o certificado, é bem pequeno. Recebi o certificado com o nome errado. A gente ia pra lá, as freiras que davam aula, íamos para a sala de aula, lá no Violeta. Fazíamos prova teórica e prova prática. Tal dia íamos para o hospital fazer as provas: arrumar cama, e outras coisas. Só não fui trabalhar na área da saúde porque não quis (Amélia).

As irmãs botavam a pessoa para estudar. O curso de enfermagem, ela mesma dava o curso. Tinha sala de aula. As aulas aconteciam no prédio onde acontecia o cinema, ensinavam tudo e falavam sobre o corpo humano. Meu curso tinha carga horária de 48 horas (Dona Rosa).

Quando cheguei aqui, comecei trabalhar. Eu era enfermeiro. Elas eram radicais, mas tudo para o bem das pessoas. Só com elas fiz dois cursos. Elas davam o curso, por alguém da Sesau. Tinha um momento teórico, outro, prático (Professor Oscar).

De acordo com os relatos acima, compreendemos que se tratava de cursos de qualificação, de curta duração, mesma classificação adotada para época. Segundo Dona Rosa, a carga horária dos cursos era de 48 horas, o que, por isso, configuram-se apenas como curso de qualificação de curta-duração e não uma formação técnica estruturada. No entanto, cabe ressaltarmos que mesmo após a finalização do curso ministrado, as freiras ou os enfermeiros “sadios”, continuavam orientando os ex-internos quanto aos procedimentos básicos da área de enfermagem. Era um momento de educação permanente em saúde, relacionando ensino-serviço.

Consideram-se “enfermeiros”, por realizarem essas atividades de cuidado, promoção e prevenção, sobretudo, na atividade de administração de medicamentos, melhorando as ações de atenção básica, pela orientação e execução dos medicamentos. Ao serem capacitados, os ex-

internos também eram cobrados. Dona Rosa lembra de ter sido “cobrada” por uma das freiras, porque não queria exercer a profissão.

Teve um tempo que estava faltando gente pra trabalhar. Ela disse: tem gente que pensa que a gente não gasta tempo e material, guarda o certificado e não quer trabalhar. Dá uma de rico. Adoece um enfermeiro e a gente fica se batendo pra substituir. Eu disse pra ela: Olha, irmã, até 15 dias dá pra eu cooperar, mais do que isso não! Porque eu tenho problema no pé e a senhora sabe que meu esposo não sabe fazer nada. Ele não coloca nem o café no caneco.

Claramente, o atendente de enfermagem assumia um papel importante na Colônia, pois, se antes muitos adoeciam ou até morriam, por não respeitarem as dosagens e os horários dos medicamentos, ou mesmo, nem tomavam, em razão das reações, na administração das religiosas, houve uma organização sistemática, que incluía a qualidade dos processos de trabalho em saúde. Na pesquisa realizada por Alves (2011, p. 55), ao entrevistar uma das Irmãs Franciscanas, foi explicitada a formação dos atendentes de enfermagem.

E acabou que eles começaram a ocupar os cargos dentro da Colônia. Não tinha ninguém de fora, só os motoristas. Em 1971 formamos um grupo de atendentes de enfermagem, ensinamos um grupo de 30, 40 doentes e ensinamos a fazer curativos nos outros doentes. Ensinamos tudo de enfermagem e conseguimos do governo mais uma coisa, que eles contratassem esses doentes e isso serviu para aposentadoria deles.

Além do curso de atendente de Enfermagem, outros foram implementados na Colônia, como os de Corte e Costura, Crochê, Bordado, Marcenaria, Pintura, Manutenção Hidráulica, auxiliar em Análises Clínicas, auxiliar em Fisioterapia, dentre outros. O curso de Auxiliar em fisioterapia é muito bem lembrado por Dona Janete, a qual se dedicou a essa profissão “de corpo e alma”, como ela fala.

Aprendi as técnicas de fisioterapia com as freiras. Hoje eu sou gorda, devido à doença. Eu aprendi a fazer maravilhosamente bem. Os jogadores do Rio Negro faziam fisioterapia aqui. A Irmã teve que ter preparação, pois as freiras não podiam entrar em razão da roupa. Tiveram que se adaptar dentro da fisioterapia, e fizeram um pedido de liberação para elas vestirem calça comprida. A Irmã Fernanda e a Irmã Ruth eram quase médicas, pois conheciam bastante. O curso foi de meses, treinávamos o curso, teoria e prática ao mesmo tempo. Fiz o curso em 1974 e ganhamos até certificado. Tínhamos que fazer o povo esticar as pernas e os braços (Dona Janete).

Segundo Dona Janete, o setor de fisioterapia era o mais moderno da cidade de Manaus, a ponto dos jogadores de um dos times de Manaus, o Rio Negro, se deslocarem à Colônia a fim de realizar os procedimentos.

Quando vi que os pacientes chegavam com dor, não esticando os joelhos, fiquei comovida. A gente trabalhava em cima deles, até levantarem. Ainda tem um vivo em Manacapuru, chegou pequeno, não andava de jeito nenhum. Nós que fizemos ele andar. Fazia massagem

todo dia um pouquinho até desenvolver as articulações. Hoje ele é um pai de família, tem um carinho especial pela gente. Foi um tempo bom e se não fosse essa fisioterapia, através desses padres, que também formavam os próprios doentes em profissionais, quantos teriam ficado aleijados sem auxílio? Quando chegou aqui, estava todo travado, cheio de feridas, mas conseguiram reverter o caso. Tinha parafina. Hoje olho para essas fisioterapias, não possuem o tanto que nós possuíamos. Tínhamos uma academia completíssima, infravermelho, tinha um aparelho de tomografia, não existia em Manaus, uma fisioterapia igual à da Colônia. O próprio time do Rio Negro vinha pra cá, porque em Manaus, não tinha uma competente pra desenvolver os alunos. Os doentes também cuidavam dos sádios, como os jogadores. Já fazíamos fisioterapia nos colchões. Os jogadores não tinham nenhum medo. Eles faziam parafina junto da gente. Nós não tivemos separação de teoria e prática. Ela colocava algumas coisas para estudarmos e não tínhamos caderno. Passava nas lousas e tínhamos umas folhas, feitas de papel 40 kg; ela cortava e fazia um trabalho. Anotávamos nossa lição do dia e colocávamos lá. As provas eram práticas (Dona Janete).

Dona Janete fala de um lugar que a tocou e que lhe transformou, de uma experiência ressignificada. Esse lugar superou suas dificuldades e lhe possibilitou alcançar um novo sentido de vida, mostrando-se capaz de enfrentar as dificuldades que encontrava. Ao ouvi-la, temos a impressão que esse lugar, o da fisioterapia, foi um dos mais marcantes para ela, pois, ao falar, seus olhos brilhavam de empolgação.

Havia uma relação muito próxima entre mundo do trabalho e a educação profissional dentro da Colônia. Dona Ester fez questão de enunciar que sempre gostou de trabalhar e de desempenhar várias funções dentro da Colônia. Segundo ela, foi costureira, bordadeira, copeira, atendente de enfermagem e até agricultora. “Nunca fui mulher de andar na casa dos outros. Tínhamos que trabalhar, se não passávamos necessidade, pois as refeições eram muito limitadas”, afirma ela. Seu Herculano atuou e se aposentou como motorista de ambulância e conta, com riquezas de detalhe, como conseguiu se inserir nessa profissão.

Mesmo antes da freira, trabalhei como sapateiro durante 14 anos. Aprendi aqui espontaneamente e depois aprendi a dirigir. Sou aposentado como motorista do Estado. Tinha um padre aqui, Frei Miller, que sempre me observava, quando foi um dia, o carro dele deu prego e eu já tinha estudado mecânica. Nesse dia, ele disse: conserta meu carro e traga. Foi aí que tive a oportunidade. Coloquei o carro pra funcionar, entrei no carro e sai como um cavalo doido. No final de semana, ele me dava o carro dele para fazer os reparos. Depois fui tirar minha carteira de habilitação, que foi uma briga, pois tinha uma lei que dizia o seguinte: hanseniano não podia portar a carteira de habilitação – lei 610. Aí vou brigar, não sou mais hanseniano, tá aqui minha carteira da saúde, eu tenho as minhas deficiências físicas, mas a legislação dizia que quando a pessoa portar uma deficiência que não impeça de dirigir, o Detran tem que levar em conta. Quando fui fazer o teste de rua, foi comigo um assistente social, um psicólogo e uma médica clínico geral (risos). Viram que eu dirigia normal, na época eu tinha direito a habilitação por 5 anos, me deram por 1 ano, e ainda vinha escrito assim: apto para dirigir sem remuneração, ou seja, não podia ser empregado do Estado. Na época, eu fiz uma carta para o Contran, tirei a cópia, e depois veio a ordem para o Detran trocar por uma normal.

Seu Herculano, no final de algumas narrativas, sempre reforça a expressão: “Só conseguimos porque lutamos”. Sem isso, segundo ele, havia uma tendência ao isolamento. Esse isolamento social, como ele aponta, é pior que o físico. Após a desativação, as experiências e certificações da Educação Profissional os ajudaram a serem inseridos como servidores públicos das Secretarias de Saúde e Educação. A título de exemplo, um desses cursos que contribuiu para serem inseridos nas atividades administrativas foi o de datilografia, cuja imagem foi bastante frisada por uma das entrevistadas.

Figura 2 - Alunos no curso de Datilografia.



Fonte: Acervo Pessoal de Delvanir Lopes

Mediante os relatos apresentados, observa-se que as formações ofertadas na Colônia se aproximavam mais de cursos de qualificação profissional de curta duração do que de uma formação profissional estruturante. Com carga horária reduzida e forte orientação prática, tais cursos destinavam-se prioritariamente à execução imediata de tarefas necessárias ao funcionamento institucional, excluindo processos formativos mais amplos, voltados à constituição de trajetórias profissionais autônomas. Nessa perspectiva, os internos passaram a se identificar como “enfermeiros” e agentes do cuidado. Como apontam Frigotto e Ciavatta (2003), historicamente a educação profissional destinada às classes subalternizadas tende a privilegiar a formação para o desempenho imediato do trabalho, priorizando habilidades operacionais em detrimento de uma formação omnilateral. Assim, a continuidade das orientações após os cursos evidencia uma dinâmica próxima da educação permanente em serviço, mas também assinala para mecanismos de responsabilização e cobrança moral dos sujeitos formados, indicando que a qualificação funcionava simultaneamente como oportunidade de inserção social e como estratégia de regulação das condutas no interior do espaço asilar.

Outra possível interpretação é que a Educação Profissional foi também uma forma de manter os internos do Hospital-Colônia Antônio Aleixo ocupados, o que evitava rebeldias ou manifestações populares. Ademais, tornava-se uma estratégia de fortalecer a rede de interdependência, formando pequenas figurações, o que ampliava as ações de solidariedade e amizade.

Concordamos com Frigotto e Ciavatta (2003) ao defenderem que a educação destinada a classes populares tende a priorizar a adaptação funcional ao trabalho, orientada por valores como disciplina, produtividade e empregabilidade, produzindo aquilo que denominam o “cidadão produtivo”, isto é, um trabalhador ajustado às necessidades sociais da produção, mas

reduzido em suas possibilidades formativas mais amplas. No contexto do leprosário, essa lógica assumia contornos particulares: a profissionalização operava simultaneamente como estratégia de sobrevivência e como mecanismo de normalização social, redefinindo a imagem do doente a partir da figura do interno útil, disciplinado e capaz de contribuir para a manutenção da própria instituição. Assim, a educação profissional ali ofertada revela-se atravessada por uma questão fundamental: abria possibilidades concretas de trabalho e autonomia e reforçava processos de adaptação e controle social.

Considerações finais

A partir das narrativas apresentadas, o artigo buscou não apenas resgatar memórias que frequentemente são silenciadas, mas também contribuir para um melhor entendimento sobre o papel da educação em contextos de exclusão. Ao valorizar as vozes dos que vivenciaram a hanseníase e o isolamento, pretendemos promover uma reflexão crítica sobre as práticas educativas e seu potencial transformador, mesmo em situações de vulnerabilidade.

A escolarização é um componente fundamental do processo civilizador, configurando-se como uma necessidade social e política. Conforme ressaltam Matos e Rocha Ferreira (2019, p. 374), “o modelo de educação e seu papel na formação do indivíduo só são compreensíveis quando vinculados ao processo de desenvolvimento da sociedade e ao modo como a nação está integrada à figuração da educação”. As narrativas analisadas demonstram que a formação ofertada esteve majoritariamente vinculada à uma pedagogia prática e às demandas internas da instituição, configurando formas de inserção social limitadas, mas não destituídas de significado para os ex-internos, que ressignificaram tais experiências como oportunidades de reconhecimento e dignidade. Assim, este estudo contribui para compreender a escolarização e a profissionalização como fenômenos sociais atravessados por tensões entre controle e emancipação, revelando que, mesmo em contextos restritivos, a educação constituiu um importante mediador na reconstrução das identidades e na produção de sentidos sobre si e sobre o mundo social.

Referências

- ALVES, Juliana. Do Hospital ao Bairro: Desativação do “Hospital-Colônia” e criação do bairro-colônia Antônio Aleixo em Manaus-Am. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas y cotidianos. *Conjectura*, v.17, n.2, p.17-36, maio/ago. 2012.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das LETRAS, 1994.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 83–105, 2005.
- CURI, Luciano Marcos. Excluir, isolar e conviver: um estudo sobre a lepra e a hanseníase no Brasil. *Tese* (Doutorado). UFMG. FAFICH - PPGHIS, 2012.

DE FREITAS GURGEL, Rita Diana. A cultura escolar de fabricação de indivíduos obedientes e ordeiros nas instituições de ensino profissional no Rio Grande do Norte. *Revista Cocar*. n.18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6259>. Acesso em: 26 fev. 2026.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John Leonard. *Os estabelecidos e outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 1, n. 1, mar. 2003: 45-60.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Salatiel da Rocha. Memórias de outsiders na figuração da hanseníase: do isolamento compulsório às experiências de escolarização. *Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia)* - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MACIEL, Laurinda Rosa. “Em proveito dos sãos, perde o Lázaro a liberdade”: uma história das políticas públicas de combate à lepra no Brasil (1941-1962). *Tese (Doutorado em História)* – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. UFF, Niterói, 2007.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de. *Ethos e Figurações na Hinterlândia Amazônica*. Manaus: Valer/Fapeam, 2015.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de; ROCHA Ferreira, Maria Beatriz. Educação em comunidades amazônicas. *Revista Educ.* PUC-Campinas. 367-383, set-dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4604>.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa 2009.

HONORATO, Tony. Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, civilidade e poder (1897-1921). *Tese (Doutorado)*. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>.