



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE DO SÉCULO XIX AO INÍCIO
DO SÉCULO XX: CUIDAR E EDUCAR PARA CIVILIZAR**

Salvador
2009

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE DO SÉCULO XIX AO INÍCIO
DO SÉCULO XX: CUIDAR E EDUCAR PARA CIVILIZAR**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Theresinha G. Miranda
Coorientador: Prof. Dr. Jorge C. do Nascimento

Salvador
2009

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

S726 Souza, Rita de Cácia Santos.
Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do
século XX: cuidar e educar para civilizar / Rita de Cácia Santos
Souza. – 2009.
196 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade
de Educação, Salvador, 2009.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha G. Miranda.
Coorientador: Prof. Dr. Jorge C. do Nascimento.

1. Educação especial – Sergipe - Séc. XIX-XX. 2. História da
educação. 3. Saber médico. 4. Saber jurídico. I. Miranda, Theresinha
Guimarães. II. Nascimento, Jorge C. do. III. Universidade Federal da
Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.9098141 – 22. ed.

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

EDUCAÇÃO ESPECIAL DO SÉCULO XIX AO INÍCIO DO SÉCULO XX: CUIDAR E EDUCAR PARA CIVILIZAR

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, através da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 31 de julho de 2009.

Banca Examinadora:

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Jorge Carvalho do Nascimento – Coorientador _____
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal de Sergipe

Júlio Romero Ferreira _____
Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas
Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil

Sara Martha Dick _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Verônica dos Reis Mariano de Souza _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal de Sergipe

A

Meus pais Maria e Alonço.

A Chiara Lubick.

Gil, Lucas, Marcus, Ana e Vitória.

Aos estudantes, educadores e famílias do passado, presente e futuro, envolvidos com a educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo que tem me proporcionado. Quanto mais mergulho na ciência, maior é minha sede do divino.

A Chiara Lubick, por me ensinar que há um Ideal que não passa.

A Silvana, Ginetta e Inês, primeiras motivadoras para que eu fizesse o doutorado.

A Maria e Alonço, meus queridos pais, por terem me ensinado a ser perseverante.

As minhas irmãs, Nilda, Ane e Clécia.

A Gil, meu precioso marido, por me amar ao ponto de me deixar livre para seguir meus ideais. Quanto mais o tempo passa mais eu te amo!

Lucas, Marcus, Aninha e Vitória, meus filhos, pelo amor, respeito e motivação.

A Beta, Reni, Gilberto, Laís, Cristiane, Raiane, Daiane.

À tia Ione, Tio Costa, tio Dário e Tia França, por me acolherem e me apoiarem nos estudos e na vida. Vocês são meus segundos pais.

A todos os meus professores, de modo particular, Profa. Terezinha, que me alfabetizou, Irmã Auxiliadora, Irmã Nila, Darticléia, Adeilde, José Maria Repolho, Ada Augusta, Adélia, Ilka Dias Bichara, Miguel Berger, Ponciano, Dilma, Edimilson.

À professora Dr^a. Teresinha Guimarães Miranda, minha querida orientadora, pela serenidade, paciência e incentivo durante todo o processo.

Ao professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, meu querido coorientador, por sua presença forte, incentivo e sugestões desde o início do trabalho.

À professora Dra. Anamaria Gonçálves Bueno de Freitas e profa. Dra. Eliane Santos Souza, por suas presenças nesta trajetória e sugestões desde a qualificação.

À professora Dra Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho Nascimento, por todo o apoio profissional, pelas sugestões na qualificação e principalmente pela sua presença amiga durante o período de mais de um ano em que estive doente.

À professora Dra. Sara Martha Dick e ao professor Dr. Júlio Romero Ferreira, pela motivação e contribuições durante a qualificação.

Aos professores Robinson Tenório, Terezinha Fróes, Roberto Sidnei Macedo, Miguel Bordas, Maria Helena Bonilla e Nelson Pretto.

Aos colegas de turma e a todos com quem de alguma forma tive a oportunidade de conviver.

Aos funcionários da secretaria, biblioteca, livraria, xerox, limpeza e portaria da FACED.

A seu Carlão, "taxista da FACED", pelo suporte e cuidado nas horas em que mais precisei.

Ao desconhecido que colocou seu casaco sobre os meus ombros numa das inúmeras madrugadas frias que passei na rodoviária de Salvador esperando ônibus.

A Iara Maria Campelo e Verônica dos Reis Mariano pela convivência agradável, apoio e incentivos antes e durante a construção deste trabalho. De modo particular, pela importância que têm na construção da cultura inclusiva em Sergipe.

A todos os funcionários das diversas instituições onde coletei dados, pela paciência e ajuda.

Aos queridos alunos/amigos Ana Paula, Guilherme, Aline, Sandra, Juliana, Vanessa, Júlia e Marleide pela ajuda nas coletas dos dados nos quase intermináveis acervos sergipanos.

A Jailda, Josilene, Gilvânia, Socorro, Rosânia.

A Adilson Almeida e Cristiane Gali.

A Vanda Salmerom e Angélica Donald.

A Germana, Márjorie, Eliane e Simone Lucena.

A Lucas Aribé e família.

A Irandi, Ada Lúcia, Cendi, Rosani, Jildes, Marlene Almeida, Maristelma, e Fátima pela acolhida e apoio imensurável durante todo o período do doutorado em Salvador, de modo particular, a Romi, pela ajuda na coleta de dados na Faculdade de Medicina e no Memorial de Medicina da UFBA.

A Ana Lúcia e Ivanaldo.

A Ana Carla e Otávio por me acolherem em sua casa durante a coleta de dados nas faculdades e bibliotecas de Recife.

A Lys, Luciano Reis, Margarida Teles, Edinês, Renata, Briana, Felix.

A Jó, Brasil, Tereza, Luciano, Alejandra, Carlos Augusto, Ana Angélica, Carlos Alexandre, Diletta, Ilenildo, Soares, Osvaldina, Marleide e Gerônimo, através dos quais eu agradeço a toda a comunidade de Aracaju.

Aos membros dos grupos de estudos dos quais faço parte.

Aos meus alunos da Escola Francisco Portugal e Escola Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, por serem a motivação primeira dos meus estudos nesta área.

As minhas diretoras Jean Angélica e Edileuba, por me liberarem para o curso, e a todos os meus colegas de trabalho pelo companheirismo e motivação.

Às funcionárias que trabalharam comigo durante esses anos, zelando pelo bem-estar da minha casa e família.

A Secretaria de Estado da Educação de Sergipe pelo apoio e liberação para desenvolver este estudo.

Aos moradores do Povoado Água Fria no município de Salgado.

A todos os familiares, amigos, colegas de trabalho e alunos que direta ou indiretamente contribuíram na construção desta tese.

Enfim, a todas as pessoas que acreditam que a História é construída das situações mais simples às mais relevantes, e que sua postura, em cada um desses momentos é determinante.

Quando morrer... Ser lembrada apenas como intelectual será muito pouco!

Quero ser lembrada como alguém que cometeu inúmeros erros no cotidiano, mas procurou recomeçar sempre.

Quero ser lembrada como filha, irmã, namorada, esposa, mulher, mãe, tia, avó, amiga, profissional, como alguém que viveu cada momento da vida como se fosse a última oportunidade!

Rita de Cácia Santos Souza, 2005

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar.** 2009. 196 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMO

A presente investigação procurou analisar a constituição do campo da Educação Especial em Sergipe imersa na conjuntura nacional e internacional do século XIX e início do século XX, através das produções dos intelectuais sergipanos das áreas médica e jurídica desse período, artigos de jornais, relatórios de governo. Tem como principais aportes teóricos as categorias de apropriação e representação de Roger Chartier, campo de Pierre Bourdieu, normal e anormal de Foucault e Canguilhem; além do estudo das produções do século XIX e sobre o século XIX e início do século XX local e nacional. O estudo inspira-se nos pressupostos da nova história cultural, da História da Educação e da Educação Especial e contribui para a compreensão da constituição desse campo de conhecimento através das relações entre o saber e poder médico e jurídico e sua influência nas apropriações e representações materializadas socialmente, num período em que se tornou imperativo cuidar e educar para civilizar o anormal.

Palavras-chave: Educação especial. História da educação. Saber médico. Saber jurídico.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Special education from the XIX century to early XX century: care and educate for civilizing.** 2009. pp. 196 Thesis (Doctoral) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ABSTRACT

This research has endeavored to analyze the constitution of the Special Education field in Sergipe as immerse in the national and international conjuncture of the XIX and early XX centuries, through the production of Sergipe's intellectuals in the medical and juridical areas. Its main theoretical contributions lie on the appropriation and representation categories as formulated by Chartier, the field as devised by Bourdieu, normal and abnormal ones by Foucault and Canguilhem; in addition to the contribution offered by XIX century works and others about the XIX century and early XX century. The study is also inspired in the new cultural story presuppositions, namely the History of Education and the History of Special Education, and contributes to the understanding of this field of knowledge constitution through the relationship among knowledge as well as medical and judicial power and their influence on socially materialized appropriations and representations in a period when caring and educating became imperative in order to civilize subjects who were considered abnormal.

Key words: Special education. History of education. Medical knowledge. Judicial knowledge.

SOUZA, Rita De Cácia Santos. **Educazione speciale dal secolo XIX all'inizio del secolo XX** : curare ed educare per civilizzare. Tesi di dottorato di ricerca – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RIASSUNTO

Questa ricerca ha cercato di analizzare la costituzione del campo dell'Educazione Speciale a Sergipe, immersa nella congiuntura nazionale e internazionale del secolo XIX e inizio del secolo XX, attraverso la produzione degli intellettuali di Sergipe nelle aree medica e giuridica. I suoi principali apporti teorici sono le categorie di appropriazione e rappresentazione tali le ha formulate Chartier, il campo da Bourdieu, di normale e anormale da Foucault e Canguilhem; oltre al contributo offerto dai lavori del secolo XX e sul secolo XIX e inizio del secolo XX. Lo studio si ispira anche ai presupposti della nuova storia culturale, della Storia dell'Educazione e dell'Educazione Speciale, e contribuisce alla comprensione della costituzione di questo campo di conoscenza attraverso le relazioni tra sapere e potere medico e giuridico, e la loro influenza sulle appropriazioni e rappresentazioni materializzate socialmente in un periodo in cui diventava imperativo aver cura di e educare per civilizzare quelli ritenuti anormali.

Parole-chiave: Educazione speciale. Storia dell' educazione. Sapere medico. Sapere giuridico.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Éducation spéciale du XIXème siècle au début du XXème siècle**: soigner et éduquer pour civiliser. 2009. Thèse de Doctorat – Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2009.

RÉSUMÉ

Cette investigation a essayé d'analyser la constitution du champ de l'Éducation Spéciale à Sergipe immergé dans la conjoncture nationale et internationale du XIXème siècle et du début du XXème siècle par l'étude de la production des intellectuels sergipanis des champs médical et juridique. Les principales approches théoriques sont les catégories d'appropriation et de représentation formulées par Chartier, champ par Bourdieu, normal et anormal par Foucault et Canguilhem ; outre la contribution disponibilisée par les travaux du XIXème siècle et sur le XIXème siècle et le début du XXème siècle. Cette étude s'inspire également sur les présupposés de la nouvelle histoire culturelle, de l'Histoire de l'Éducation et de l'Éducation Spéciale et elle contribue à la compréhension de la constitution de ce champ de connaissance par les relations entre le savoir et pouvoir médical et juridique et leur influence dans les appropriations et représentations matérialisées socialement pendant une période dans laquelle il était impératif de soigner et d'éduquer ceux qui étaient considérés anormaux.

Mots-clé: Éducation spéciale. Histoire de l'éducation. Savoir medical. Savoir juridique.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **La educación especial del siglo XIX al inicio del siglo XX: cuidar y educar para civiliza**, 2009. Tesis de Doctorado - Facultad de Educación, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESUMEN

La presente investigación busca analizar la constitución del área de la Educación Especial en Sergipe, en el contexto de la coyuntura nacional e internacional del siglo XX, a través de la producción intelectual sergipana en los ámbitos médico y jurídico. Cuenta, como principales aportaciones teóricas, con las categorías de apropiación y representación, así como han sido formuladas por Chartier; campo por Bourdieu; normal y anormal por Foucault y Canguilhem; además de la contribución de trabajos del siglo XIX – y sobre el siglo XIX – e inicio del siglo XX. Este estudio se inspira también en presupuestos de la nueva Historia Cultural, Historia de la Educación y Educación Especial, y contribuye para la comprensión de la constitución de ese ámbito del conocimiento, a través de las relaciones entre saber y poder médico-jurídico y su influencia sobre las apropiaciones y representaciones materializadas socialmente en un periodo en que se volvía imperativo cuidar y educar para civilizar los que eran considerados anormales.

Palavras clave: Educación especial. Historia de la educación. Saber médico. Saber jurídico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Imagem do cadeirante.....	39
Figura 2	Foto de Louis Braille.....	40
Figura 3	Sistema de escrita e leitura para alfabetização de pessoas cegas, utilizado no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, Musée Valentin Haüy, Paris.....	41
Figura 4	Cela Braille.....	42
Figura 5	Alfabeto Braille.....	43
Figura 6	Reglete e punção.....	45
Figura 7	(A) Máquina Perkins; (B) Máquina Braille.....	46
Figura 8	Lógica de Leitura da cela Braille.....	46
Figura 9	Texto em Braille.....	47
Figura 10	Sorobã.....	47
Figura 11	Bengala.....	48
Figura 12	Alfabeto visual de Cosmus Rolisselius (1553).....	49
Figura 13	Alfabeto manual.....	51
Figura 14	Foto de Juliano Moreira (1873-1933).....	56
Tabela 1	Taxas de alfabetizados e analfabetos em Sergipe (1872-1920).....	75
Figura 15	Ficha do prontuário do Hospício Nacional de Alienados (1917).....	82
Tabela 2	Cegos e surdos-mudos, por sexo e grupos de idade (0 a 29 anos).....	83
Quadro 1	Teses Médicas.....	98
Figura 16	Imagem da capa de tese de filho legítimo.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APES	Arquivo Público do Estado de Sergipe
BPED	Biblioteca Pública Epifânio Dória
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPADIS	Comissão Paulista de Defesa dos Direitos dos Surdos
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
EE	Educação Especial
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGS	Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe
IMNS	Instituto Municipal Nise da Silveira
INES	Instituto Nacional de Surdos
L 1	Primeira Língua
L 2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NPGED	Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS
OM	Orientação e Mobilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PDPH	Programa de Documentação e Pesquisa Histórica
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PUCCAMP	Universidade Católica de Campinas
PUC-SP	Universidade de São Paulo
SAME	Serviço de Assistência e Movimento de Educação
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIT	Universidade Tiradentes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	ATENÇÃO AO DIFERENTE NA HISTÓRIA	36
2.1	ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA	38
2.1.1	Deficiência física	39
2.1.2	Deficiência visual e o Sistema Braille	40
2.1.2.1	Instrumentos utilizados no Sistema Braille.....	45
2.1.3	Deficiência auditiva e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	48
2.1.4	Deficiência Mental	54
2.2	EDUCADORES E SUAS PRODUÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM SERGIPE	58
3	EDUCAÇÃO DO ANORMAL	65
3.1	PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	66
3.2	INICIATIVAS POLÍTICO-SOCIAIS DE ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA	83
4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS SABERES MÉDICO E JURÍDICO	97
4.1	OS INTELLECTUAIS	98
4.2	OS SABERES MÉDICO E JURÍDICO NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	161
	APÊNDICE A – Quadro geral dos alunos sergipanos que cursaram Direito no século XIX, em ordem cronológica.....	162
	APÊNDICE B – Quadro geral das Teses Médicas apresentadas no século XIX, em ordem cronológica.....	165
	APÊNDICE C – Roteiro do Fichamento.....	170
	ANEXOS	171
	ANEXO A – Decreto nº 5435, de 15 de outubro de 1873.....	172
	ANEXO B – Regimento Interno do Instituto dos surdos-mudos (1877).....	173
	ANEXO C – Regulamento do Instituto dos Surdos-Mudos.....	183
	ANEXO D – Programa do Ensino do Instituto dos Surdos-Mudos no ano de 1876.....	191
	ANEXO E – Educação de Menores Anormas (1921).....	195

1 INTRODUÇÃO

A História da Educação brasileira mostra que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. A educação popular foi uma necessidade social que se estabeleceu em face das lutas populares que passaram a reivindicar a Educação como um direito.

As representações da deficiência determinaram e ainda determinam as formas de olhar para a diferença. A sociedade constrói formas de viver, assim como constrói valores para que seja possível viver. Segundo Foucault (1999), mais importante que buscar explicar a cultura, a ciência, as ideias de uma época ou determinada sociedade, é “[...] buscar o que em uma sociedade é rejeitado e excluído. Quais as idéias ou os comportamentos, ou quais as condutas ou os princípios jurídicos ou morais que não são aceitos?” (FOUCAULT, 1999, p. 75) Para ele, o louco e o prisioneiro eram os principais modelos de exclusão.

As imagens de deficiência alimentadas pela sociedade ao longo do seu desenvolvimento nada mais são do que o produto da sua forma de organização. A História nos indica uma polarização à qual as diferenças estiveram atreladas: eficiência versus deficiência, conflitos usados como justificativa para as diversas práticas históricas de exclusão. Para Araújo e Souza (2008), é importante lembrar que o conceito de deficiência foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual.

No Brasil, até o século XIX, tinha-se uma organização social essencialmente rural e valorizadora da expressão oral, que exigia menos dos indivíduos do que de uma sociedade urbana, onde a escrita é mediação marcante. Foi a partir do processo de industrialização da economia brasileira, inserida em um modelo capitalista de organização, que se colocaram requisitos de escolaridade, de conhecimentos mais elaborados e de produtividade. Estas exigências, entre outros

aspectos, fizeram emergir os diferentes, os considerados improdutivos. E aos poucos foi se constituindo um novo campo de conhecimento, o da Educação Especial.

A *escolha do tema* no campo¹ da Educação Especial (EE) traz em seu bojo questões de extrema relevância, que me impulsionam, cada dia, a querer conhecer mais e enveredar pelos emaranhados de possibilidades de estudo e atuação. Provavelmente, minha história de vida, embebida de sede de justiça, valorização do homem nos seus mais variados aspectos, como as questões ligadas às desigualdades sociais, foram desde a infância, e principalmente na adolescência, suscitando questionamentos, tanto no que se refere à vida diária, à forma que os pais conduziam a formação dos filhos, quanto às questões ligadas à forma de administração do país.

Essa escolha se deu de forma mais incisiva quando assumi, sem preparo e pela primeira vez, uma turma de Classe Especial para deficientes mentais (D.M.). Lancei-me, então, aos estudos sobre como educar a pessoa com deficiência, imbuída do desejo de, a qualquer custo, contribuir para a educação daqueles alunos.

Muitas vezes passei os dois turnos contrários ao do trabalho, lendo, preparando as aulas e, no dia seguinte, parecia não ter atingido o menor dos meus objetivos. Voltava a planejar, utilizando vários recursos sem ter nenhum retorno. Outras vezes, os resultados surgiam, alguns de forma mais rápida, outros mais lentamente. E com este processo fui entendendo que a aprendizagem ocorre da mesma forma com os denominados deficientes e os ditos normais. Os canais para sua efetivação é que precisavam ser analisados, e a forma de ensinar precisava ser redimensionada, o que ajuda a desmistificar o ensino para a pessoa com deficiência e aponta para a importância da preparação do educador.

A partir do estímulo desses fatores e oportunidades que na prática foram se dando, enveredei pelo complexo e muito gratificante caminho da Educação Especial e Inclusiva, tendo como meta o empenho de fazer da minha atuação na prática pedagógica e na pesquisa um dispositivo para redimensionar o caminhar dessa área, procurando, assim, somar esforços aos dos tantos outros educadores que se voltam à Educação Especial.

¹ Campo científico é “[...] um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial”. (BOURDIEU, 2004, p. 20)

Desde o primeiro contato com a E.E., em 1992, foi possível observar o distanciamento que existia entre o ensino regular e o trabalho com essa modalidade de Educação, mesmo quando em Sergipe e em vários outros estados do país já se procurava atuar sob a proposta de integração² – e havia indicativos de possibilidades de inclusão³ no início da década de 1990.

Mesmo com a perspectiva de mudança, a classe especial ainda era representada como a classe dos “*doidos*”, e o professor, um “*coitado*”, “*anjo*”, “*profissional desprendido*”, “*santo*”, “*mártir*”, porque para a maioria dos profissionais da educação, era muito difícil conceber que um professor se dedicasse com tal empenho a “*casos perdidos*”. Provavelmente, essas colocações advinham da concepção assistencialista que permeava a visão desse atendimento, naquele período, e pelo fato de ser esta a característica de atuação de alguns profissionais. Vale ressaltar que, embora sejam necessários amor e dedicação para desenvolver um trabalho dessa natureza, esses sentimentos não foram o meu suporte inicial, o sustentáculo, e sim a convicção de que todos têm direito à cidadania, ao respeito como pessoa, à dignidade, que partem de um ideal e se concretizam, ou não, na vida diária de forma mais efetiva com competência técnica que envolve o saber e o saber fazer.

Minha caminhada de estudos nessa área de conhecimento e experiência como educadora e psicopedagoga de alunos com deficiência motivou-me a procurar respostas para as indagações à trajetória da Educação Especial, acreditando que um resgate histórico da Educação Especial em Sergipe seria de grande relevância por vários motivos, entre eles o de trazer à tona esse aspecto da história que, até aquele momento, ainda não tinha sido trabalhado de forma específica.

Na literatura sobre história da educação sergipana não havia, até o final da década de 90 do século XX, quase nenhuma referência a esses alunos no contexto educacional. No entanto, foi a menção ao projeto do deputado Antonio Carvalho

² Historicamente, a proposta de integração escolar foi elaborada em 1972, na Educação Especial, por um grupo de profissionais da Escandinávia, liderados por Wolfensberger, na forma do chamado 'princípio de normalização'. Este princípio apregoa que todas as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida, o mais comum ou "normal" possível, na sociedade em que vivem.

³ A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, a qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Neto sobre a necessidade de educação dos anormais⁴, em uma nota de rodapé do livro da Professora Thetis Nunes, publicado na década de 1980, que deu indicativos da viabilidade e importância da pesquisa histórica.

Como ainda desconhecia essa trajetória, pareceu-me, naquele momento, urgente um estudo sobre o século XX, pesquisa realizada durante o mestrado, cujo tema foi *Educação especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*. Este foi o primeiro trabalho de Pós-Graduação, realizado sobre a temática, na Universidade Federal de Sergipe, e, tendo em vista a necessidade social e o crescente número de pesquisas no estado, publiquei o livro em março de 2005 com o apoio da Universidade Tiradentes.

A escolha do tema para este trabalho e sua relação com a linha de pesquisa *Educação e Diversidade*, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), remete à perspectiva de compreender a constituição desse campo de conhecimento, tendo seus pressupostos teóricos embasados na História da Educação e na História Cultural, e apresenta-se como um estudo relevante por trazer à tona esse aspecto da História da Educação até o momento pouco estudado.

A compreensão do significado de História, neste estudo, está vinculada ao posicionamento apresentado por Jacques Le Goff (2003), que é o de informar-se, procurar saber, buscar pela informação, onde todo documento é uma fonte importante.

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é 'falso', avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estar sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade. (LE GOFF, 2003, p. 110)

Ainda são poucas as publicações na área de Educação Especial e Inclusiva em Sergipe. Destacam-se os trabalhos das professoras da Universidade Federal de Sergipe, Verônica dos Reis Mariano Souza, Iara Maria Campelo Lima – pioneira na atuação com Educação Especial, na rede estadual de ensino – e da professora da rede estadual de ensino, Rita de Cácia Santos Souza, autora do presente trabalho.

⁴ Terminologia utilizada até o início do século XX para se referir à pessoa com deficiência.

A pesquisa e produção no campo da História da Educação, subsidiada pelos princípios da nova história cultural, portanto, faz-se hoje com base na problematização das fontes documentais e na contextualização dos processos educativos, um estudo relevante, buscando construir de forma pertinente os sentidos de vestígios materiais e das representações simbólicas que este estudo contém. Burke (1991, p. 49) afirma que “[...] História inclui qualquer traço ou vestígio que o homem fez ou pensou desde o seu surgimento sobre a terra. A Nova História deverá utilizar-se de todas as descobertas sobre humanidade [...]” O autor acredita que uma das mais importantes contribuições do grupo dos Annales foi a expansão do campo das histórias às diferentes áreas:

O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à elaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade [...] Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais. (BURKE, 1991, p. 126)

Ao tratar das perspectivas da escrita da História, esse autor admite a complexidade de descrever o que é História Nova, resolve relatar esta dimensão começando pelo que não é História Nova, da mesma forma que os teólogos medievais tentavam definir Deus. Salaria então alguns pontos de contraste entre a antiga História e a nova.

De acordo com Burke, a tradição histórica sempre esteve preocupada com uma história nacional ou internacional e que não se preocupava com o regional. Para o autor, a história tradicional marginalizou muitos aspectos das atividades humanas, pois para a nova História, toda atividade humana é portadora de uma História.

A preocupação dos historiadores tradicionais estava em relatar uma História factual, excessivamente preocupada com os acontecimentos. Diferentemente, ocorre com a nova História, que não se dá por suficiente saber dos acontecimentos apenas, mas saber da estrutura que permeia as transformações, considerando diversos personagens que precisam ser analisados.

Em outro ponto faz referência ao tratamento dado pela história tradicional da história, vista por cima, ou seja, valorizando figuras ilustres como generais, estadistas, etc. Muitos historiadores desconsideram a história de personagens comuns, esquecendo-se de que estes também constroem a História. Já a nova história considera tanto a História de cima como também a História vista de baixo, considerando opiniões de gente comum.

Em seguida, Burke fala sobre a reunião das fontes utilizadas pela corrente tradicional. São as fontes oficiais, registros oficiais, portanto, uma História oficial, considerando apenas estas fontes como evidências seguras para a História, trabalhando também dados quantitativos que, segundo o autor, tiveram seu auge nos anos 1950 e 1960. Por outro lado, a História nova esclarece que há muitas outras evidências que podem contribuir para a História, como as fontes visuais e orais. A História Nova considera a História antes de sua escrita, ou seja, além dos documentos.

Refere-se também ao poder da História em realizar indagações a um determinado fato ocorrido em dado período da História. O paradigma tradicional procura uma verdade absoluta que para essa categoria não existe.

E por último, o autor cita a posição do paradigma tradicional de História objetiva, capaz de relatar fatos como eles ocorreram. Entretanto, para a História Nova, segundo Burke (1991), existe um relativismo cultural que está presente nas atividades humanas, principalmente na própria escrita da história, o que é respaldado por Lopes e Galvão (2001), ao acrescentar:

Passa-se cada vez mais a valorizar os **sujeitos ‘esquecidos’** da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da História e fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas também passam a constituir indícios para a reconstrução do passado (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 39)

Proponho-me a escrever, num diálogo contínuo com o leitor, com meu leitor do presente e do futuro, numa espécie de *hipertexto*. Desejo que cada leitor

mergulhe nesta leitura utilizando-se de cada palavra, frase, ideia, como um *link*⁵ que gere outras ideias ou que parta de outras ideias, produções, sentimentos, ações que o inspirem o desejo de mais conhecimento, indignação, paixão e principalmente de responsabilidade social, a consciência de que cada um é tão responsável pela História no seu cotidiano como cada dirigente que escolhe para dirigir um país, uma comunidade, uma escola ou mesmo um pai de família.

Somos sujeitos de uma História marcada por uma vida em sociedade, muitas vezes com papéis, funções e *status* pré-estabelecidos, na qual a valorização do ser humano passa constantemente por fatores relacionados à capacidade intelectual e às condições de produtividade. Em tal contexto, muitas vezes, analisamos a história como feita por alguns, excluindo-nos do processo. Esta postura, entre outros aspectos, tem nos tornado omissos porque nos sugere que são outros que devem redimensionar a História, o que me parece uma conclusão equivocada.

Segundo Oliveira (2005, p. 162), o processo de construção de representações excludentes sobre as pessoas que apresentam qualquer tipo de deficiência apresenta-se, ao longo dos séculos, como uma problemática ético-política, envolvendo conflitos, contradições e relações de poder.

O conceito de representação adotado neste estudo fundamenta-se nos aportes de Chartier (1990), segundo os quais as representações sociais das pessoas são exposições de uma presença, isto é, exposições públicas de alguém ou de algo.

De acordo com Bourdieu (2004), a condição social das pessoas envolvidas na ação de ser excluída exige toda uma conformação dos modos de agir e pensar, interiorizados no jogo das relações sociais, organizados por circunstâncias estruturais econômicas, sociais, culturais e simbólicas; ou seja, a condição social define as disposições para agir, predispõe ou não a projeção de expectativas para o futuro, no sentido de manter ou de melhorar sua condição social, por ter ou não condições de apropriar-se das possibilidades colocadas à sua disposição.

Isso não significa dizer que as pessoas são determinadas mecanicamente pela estrutura, mas significa compreender as limitações no acesso às possibilidades colocadas e às prováveis dificuldades das pessoas excluídas para romper ou

⁵ A palavra inglesa *link* entrou na língua portuguesa por via de redes de computadores (em especial a internet), servindo de forma curta para designar as hiperligações do hipertexto. O seu significado é "atalho", "caminho" ou "ligação". Através dos *links* é possível produzir documentos não lineares interconectados com outros documentos ou arquivos a partir de palavras, imagens ou outros objetos.

superar as condições sociais de origem que muitas vezes se encontram permeadas pelos conceitos “improdutivo” e “incapaz”, estes relacionados ao sujeito com algum tipo de deficiência.

[...] ao final do século XVIII, as pessoas com deficiência mental foram denominadas de cretinos, idiotas ou imbecis, trazendo a marca do irreversível, incurável e inapelável, trata-se da danação divina à condenação médica iniciando-se assim a teoria eugênica. (CECCIM, 1999, p. 31)

A grande influência da teoria eugênica, de acordo com Domingues (1942) – criada pelo inglês Francis Galton, em 1833 – estabeleceu princípios e regras para a formação de proles sadias de corpo e de espírito. No campo do relacionamento humano e social, ela gerou, na sociedade, uma dificuldade de respeito à diversidade com significativas consequências para a História da humanidade, para a História da Educação. Nesse sentido, apresenta-se como um problema complexo e significativo o estudo sobre a constituição do campo⁶ científico do que é chamado hoje de Educação Especial.

Diante desse contexto, vários questionamentos são levantados: como se deu a trajetória da Educação Especial em Sergipe? Como e em que contexto sócio-educacional viveram as pessoas com deficiência? Até que ponto os ambientes escolares eram acessíveis? Em que contribuiu o século XIX para a educação das pessoas com deficiência? Como as representações, principalmente as constituídas pelas áreas médica e jurídica, contribuíram para a constituição do campo da Educação Especial no século XIX e início do século XX?

No Nordeste do Brasil, apenas o Ceará e Sergipe têm estudos publicados sobre a História da Educação Especial, focalizando o século XX, ambos desenvolvidos em trabalhos de mestrado. O do Ceará, por Vanda Magalhães Leitão, em 1997, e em Sergipe por mim, na Universidade Federal de Sergipe, em 2000, publicado em livro no ano de 2005.

O presente estudo tem como campo a *Educação Especial*, compreendida no período em foco como educação do anormal, por ser esta a terminologia mais

⁶ Na visão bourdieuniana, as práticas se dão dentro de um ambiente determinado, denominado de “campo”, e definido como um espaço estruturado a partir de posições de poder e trocas simbólicas que independem dos ocupantes dessas posições. Nesse sentido, o campo é o palco em que se desenrolam as inúmeras relações que constituem a estrutura social.

utilizada no século XIX e início do século XX para se referir à pessoa com deficiência. Portanto, os termos educação especial, educação do anormal e similares devem ser compreendidos como sinônimos no decorrer do texto, pois não estão aqui imbuídos de um julgamento de valor. Procurei apenas me inculturar⁷ à realidade social, de tempo e de espaço para *me fazer uma* com os protagonistas dessa história sem perder a minha identidade, mas ao mesmo tempo *vestindo-me* dos seus valores, apropriações e representações sociais no intuito de compreender, com maior respeito e fidelidade, as configurações desse campo de conhecimento. Não tenho intenção de analisar as suas repercussões no contexto social atual, mas de compreender como esse campo de conhecimento da Educação Especial foi se constituindo historicamente no recorte temporal em análise, tentando usar as lentes dos seus contemporâneos.

Na *trilha percorrida* neste estudo atento para o fato de que a História da Educação Especial, de forma geral, tem sido contada através de conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação, entre outras formas de registros. Quanto ao século XIX, entretanto, observa-se, tanto no que se refere à Educação, de forma geral, como à Educação Especial, uma espécie de síntese. Parece que há uma certa pressa ou falta de elementos para abordar esse período da educação no Brasil. É comum encontrar frases que tentam sintetizar o período como: “a educação desse período da história do Brasil ficou relegada a segundo plano.” E com a Educação Especial não é diferente.

Essa observação – que pode estar equivocada ou não – dá indícios das dificuldades por que passou a Educação do Brasil no século XIX. Um aspecto ressaltado em toda a literatura é a importância da chegada da família real ao Brasil, vista por alguns autores como a verdadeira “descoberta do Brasil”. O professor primário Lauro⁸, citado por Lima (1997, p. 103), diz que “[...] a abertura dos portos, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos brasileiros (madeireiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura”.

Essas questões apontam o desafio de estudar a educação no século XIX e acentua-se quando se trata de estudar o que chamamos hoje de Educação Especial.

⁷ Para Chiara Lubich, principalmente em suas palestras proferidas de 1990 a 2007 em diferentes pontos do mundo, inculturar-se significa fazer-se um com o outro, mergulhar na realidade do outro ao ponto de senti-la como própria sem com isso perder os seus valores e a sua identidade.

⁸ Sobrenome ainda não localizado.

Pode parecer até estranho estudar os anos oitocentos, até porque a historiografia afirma que, no Brasil, o atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiência somente veio a se desenvolver a partir das primeiras décadas do século XX, considerando, provavelmente, que as iniciativas voltadas para essa parcela social, criadas de forma precária no Brasil Império, não significaram efetivamente uma ação educacional.

No entanto, o intuito de estudar esse período histórico fundamenta-se na hipótese de que se trata de um momento em que o campo de conhecimento da Educação Especial foi se constituindo, principalmente, por contribuição das áreas médica e jurídica, em que ações emergiram pela necessidade social que se estruturava naquela época, na tentativa, entre outros aspectos, de atender aos pedidos de afastamento solicitados pelas elites dos considerados anormais, possivelmente, por apresentarem aspecto repulsivo que, somado às suas particularidades de deficiência, caracterizavam tais pessoas, imersas em fome e doenças, encontrando-se abandonadas à própria sorte de privações e mazelas e, também, pela hipótese de que era impossível dissociar a História de Sergipe da História do Brasil, e que a educação em Sergipe se deu, em muitos aspectos, completamente acoplada aos mesmos propósitos das elites que dominavam o país, distinguindo-se apenas em aspectos não muito significativos da educação e das particularidades locais.

A partir do desafio transformado em estímulo, o *objetivo deste estudo*, em face das questões suscitadas, consiste em conhecer e analisar a constituição do campo da Educação Especial em Sergipe no século XIX e início do século XX. O marco temporal focaliza desde a década de 50 do século XIX, quando foi criada a primeira instituição voltada para a pessoa com deficiência no Brasil, até a década de 30 do século XX, quando se oficializou, após a IV Conferência da Associação Brasileira de Educação, o termo “ensino emendativo”, ramo do “ensino supletivo” que integraria o “ensino especial”.

Concedo-me, no entanto, o direito de trazer para o texto algumas questões que antecederam ou sucederam esse período (1850-1930) quando elas me pareceram significativas para a compreensão ou enriquecimento do período em foco.

Falo de uma temática e um período que me permitem dizer o seguinte: nego-me a usar a “camisa de força” de uma periodização extremamente fechada, e, ao mesmo tempo, tenho o cuidado para não sair do foco.

Nos *passos metodológicos*, após confirmar nos bancos de dissertações e teses que não havia nenhuma produção sobre a constituição do campo da Educação Especial em Sergipe, até o início da pesquisa, sendo este um estudo inédito, debruicei-me na coleta de dados e fundamentação teórica e metodológica.

Inicialmente, para coleta de informações, utilizei os seguintes procedimentos:

- a) localização;
- b) levantamento quantitativo das teses jurídicas (APÊNDICE A) e médicas (APÊNDICE B) de sergipanos e de obras publicadas sobre a temática: dissertações, teses, leis, laudos, jornais, atas, relatórios, regulamentos, resoluções, etc. – os quais foram organizados em blocos por décadas com o intuito de localizar vestígios dessa trajetória e visualizar periodicamente a proporção desses documentos, atentando para os principais arquivos das instituições e fontes disponíveis;
- c) seleção das teses que tratam de questões ligadas à deficiência;
- d) seleção das teses que tratam dos aspectos relacionados à questão da Educação;
- e) leitura, análise e sistematização daquelas teses que tratam do corpo, anormalidade, higienismo, moralidade e civilidade, por serem categorias que historicamente definiram os critérios para educar ou não a pessoa com deficiência.

As leituras sobre as teorias da ciência e da História foram importantes no sentido de encontrar alguns subsídios para redimensionar meu estilo de escrita. Para essa reflexão me apoiei nos estudos de Lopes e Galvão (2001), Bourdieu (2004), Debus (2004), Alves (2004), Silva (2004), Habermas (2004), Burke (2005), entre outros. Paralelamente ao aprofundamento teórico-metodológico, procurei estudar e analisar a literatura existente sobre a temática específica, realizando leituras e fichamentos. (APÊNDICE C)

Nessa caminhada, deparei-me com o fato de nas teses médicas não haver nenhum estudo tendo a educação como objeto e de não encontrar as produções da área jurídica por não serem exigidas para todos os alunos e por as poucas que

foram produzidas não se encontrarem nos acervos das instituições, pois não havia essa prática nos cursos de direito, apenas em medicina.

Diante da dificuldade encontrada, somando-se aos dados coletados nas teses, recorri a outras produções dos intelectuais, ampliei o número de instituições e atuei na coleta de dados em diversos espaços, na esperança de que pudessem oferecer-me os subsídios para a realização da pesquisa. Entre tais esforços de busca destaco:

- a) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – em que não localizei nenhum trabalho voltado para a mesma temática nesse período;
- b) Banco de dados do Projeto *Fontes de dados para a História da Educação da Universidade Federal de Sergipe*;
- c) Acervo do Programa de Documentação e Pesquisa Histórica (PDPH), do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe;
- d) Acervo do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED – UFS);
- e) Arquivos da Arquidiocese de Aracaju;
- f) Biblioteca Epifânio Dórea (BPED);
- g) Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe;
- h) Biblioteca Central da Universidade Tiradentes;
- i) Biblioteca da Faculdade Pio X;
- j) Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGS);
- k) Arquivo Público do Estado de Sergipe (APES);
- l) Arquivo do Poder Judiciário de Sergipe;
- m) Conselho Estadual de Educação;
- n) Acervo de teses da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro;
- o) Faculdade de Medicina da Bahia;
- p) Memorial da Faculdade de Medicina da Bahia;
- q) Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;
- r) Faculdade de Direito de Recife;
- s) Relatórios dos presidentes da Província de Sergipe no século XIX;
- t) Processos criminais e de interdição.

Nessas instituições busquei as fontes disponíveis que me dessem acesso aos diferentes tipos de teses, periódicos, imagens, legislações, manuscritos, livros, anuários estatísticos, inventários, testamentos, dissertações, monografias de graduação para subsidiar a pesquisa a partir da metodologia escolhida.

Durante a pesquisa no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e nos Arquivos do Memorial e da Faculdade de Medicina da Bahia, além do contato com a dissertação de mestrado de Eugênia Andrade Vieira da Silva, defendida em 2004, que estudou *A formação intelectual da elite sergipana de 1822 a 1889*, descobri que havia registro de 126 teses apresentadas por sergipanos na conclusão do curso de medicina. Na Bahia, localizei 95 nomes de bacharéis formados, na área jurídica, pela Faculdade de Direito de Olinda e Recife, mas localizei apenas algumas das teses que deveriam estar na Faculdade de Direito de Recife. Em contrapartida encontrei outras produções como, por exemplo, o livro *Menores e loucos em direito criminal*, de Tobias Barreto.

Para compreender essa trajetória, foram necessárias leituras da e sobre a Medicina, Direito e História da Educação brasileira e sergipana no século XIX e início do século XX. A partir dos dados e leituras, fui procurando compreender as apropriações e representações construídas sobre a deficiência, o trato com esta e suas possíveis influências no campo educacional.

Nesse sentido, serviram de pano de fundo para a construção dos capítulos sobre as contribuições das áreas médica e jurídica na constituição do campo da Educação Especial em Sergipe nesse período, entre outros, os textos de Nunes (1984), Gordon (1996), Gondra (2004), Silva (2004), Jannuzzi (2004), Rita Souza (2005) e Verônica Souza (2007).

As leis, os relatórios da província, assim como os demais documentos citados, foram de extrema relevância para compreender e analisar o período histórico e suas nuances. Na exaustão diante da quantidade de material que precisei investigar para encontrar elementos significativos ao estudo, lembrei-me, muitas vezes, da atividade do garimpeiro na esperança de encontrar e poder partilhar o “tesouro” encontrado.

Na introdução desta tese, trago algumas reflexões sobre a escolha do tema, atento para o campo de estudo, o método adotado, a responsabilidade da pesquisa e apresento os capítulos.

No segundo apresento objetivamente o discurso sobre o diferente na História e quem vem produzindo sobre história da educação especial no Brasil e, de modo particular, em Sergipe.

No terceiro, Educação do Anormal, anoro-me nos resultados das produções de distintos e diferentes autores que tratam da trajetória da Educação Especial, alguns dos quais subsidiaram de forma direta e/ou indireta.

Com base nesses estudos, pude perceber, entre outros aspectos, que há uma tendência de falar-se sobre a História da Educação Especial no século XIX e início do século XX – em grande parte, através da bibliografia consultada – de um discurso incisivamente denunciador e, em alguns momentos, imerso em análises que denotam juízo de valor.

Esforcei-me para não fazer da análise histórica o olhar julgador, uma história com vilões e heróis, mas cuidei, ao tentar escapar de uma leitura das práticas de história tribunal, de revelar e analisar a importância dos diferentes atores sociais da História da Educação Especial inserida nas relações do contexto social sem, no entanto, estar alheia a seus acontecimentos, conjuntura e complexidades.

Foram companheiros nessa viagem: Nunes (1984) e Rita Souza (2005) com a História da Educação e da Educação Especial em Sergipe; Jannuzzi (1992, 2004), Bueno (1993) e Mazzotta (2005), entre outros, para fundamentação na História da Educação Especial no Brasil. Deram-me suporte teórico também os discursos nas leis, nos relatórios da província, na imprensa, nas produções do e sobre o período estudado, colocando em evidência os trabalhos realizados em Sergipe, além dos processos de curatela e de interdição. Nesse sentido, procuro compreender, principalmente, a Educação Especial em Sergipe inserida na Educação geral e especial do Brasil.

Procuro fazer uma reflexão sobre a trajetória da constituição do campo da Educação Especial, tentando analisar como as representações sobre deficiência influenciaram na vida das pessoas e como esse campo de conhecimento foi-se construindo como campo de saber e adquirindo legitimidade, até então inexistente em Sergipe e no Brasil. Vale ressaltar que a atuação na Educação Especial passou por diferentes momentos. Nem sempre atuaram nessa área pessoas especializadas. Diferentes áreas e teorias teceram essa história. Estas teorias fomentaram a criação de métodos educacionais e expressaram nas práticas escolares as formas de

organização social, tornando-se significativas para a compreensão da História da Educação em cada momento.

No quarto capítulo, Considerações sobre a relação da Educação Especial com os Saberes Médico e Jurídico, faço uma abordagem sobre a formação dos intelectuais sergipanos desse período, trabalho as categoriais higiene, civilizado, corpo, normal, anormal, moral e imoral. Na condução das ideias que serão desenvolvidas, cuido dos instrumentos para ampliar a discussão sobre a maneira pela qual as terminologias foram apropriadas⁹ e representadas¹⁰ e trago algumas análises e reflexões sobre a influência dessas representações na constituição do campo científico da Educação Especial.

Nas considerações finais retomo alguns dos elementos significativos entre avanços e recuos e as várias dificuldades na construção do campo da Educação Especial em Sergipe, a partir das contribuições dos médicos, advogados e intelectuais e suas representações no mundo da educação do século XIX e início do século XX, enfatizando a forma como a escola foi se apropriando e em que contribuíram para o levantamento ou superação de preconceitos, barreiras e limites na atuação frente à pessoa com deficiência na escola e na sociedade no período em foco.

Para Peter Burke (2005) há uma emergência, a partir da década de 1970, dos aspectos culturais do comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico, o que ele chama de “virada cultural”.

Desse modo de compreender a história resultou um certo abandono dos modelos teóricos generalizantes, com a viabilização de grupos particulares, em locais e períodos específicos.

A história da história tem expressado cada vez mais a necessidade de uma reflexão sobre a teoria da história. Peter Burke (1992) chama atenção para o fato de que lembrar o passado e escrever sobre ele já não podem ser consideradas atividades inocentes. Burke diz que o primeiro explorador sério do que ele chama “quadro social da memória” foi o sociólogo francês Maurice Halbwachs, nos anos 1920.

⁹ “Apropriação tal como a entendemos visa a uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas.” (CHARTIER, 2002, p. 68)

¹⁰ “Representação é a exibição de uma presença, apresentação pública de uma coisa ou pessoa”. (CHARTIER, 2002, p. 68) É através do processo de apropriação que o leitor constrói suas representações.

Halbwachs argumentou que as recordações são construídas por grupos sociais. Os indivíduos recordam no sentido literal, físico. Contudo, são os grupos sociais que determinam aquilo que é 'memorável' e também a maneira como será recordado. (BURKE, 1992, p. 63)

Uma das questões mais discutidas dentro da teoria da história chamada pós-moderna é a linguagem, a narrativa. A linguagem é colocada, muitas vezes, em lugar de destaque nas discussões sobre história e a sua escrita no nosso mundo contemporâneo.

Gardamer nos fala que é através da linguagem que nos aproximamos dos fatos e que é ela que nos possibilita interpretar os resultados de nossas observações. A prática da história também é linguagem, e a teoria da história atual a considera de extrema importância, pois é através da linguagem que o historiador retrata as suas observações da História, daí a importância nos estudos da teoria da história (e não só) da hermenêutica, que busca compreender, através da linguagem, como é que se produz o significado da História dentro da historiografia. (LIMA, A., 2005, p. 4)

Nesse sentido, “[...] a disposição para se fazer história, ou para ler o mundo como um dispositivo historiador, parte, antes de mais nada, de uma disposição radical para ler, ver, ouvir e contar... o outro”. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 16)

Para Bourdieu (2004), é necessário questionar-se sobre a lógica que é própria do mundo científico, e propõe uma reflexão da comunidade científica sobre suas práticas, fornecendo princípios importantes para entendermos o processo de construção das “verdades” científicas. Esse autor acredita que a luta pela “verdade” científica ocorre no interior do campo, este aqui entendido como um espaço de luta, relação de forças onde se constitui uma forma específica de capital. O capital simbólico é um jogo de lucros e perdas e os “campos científicos” são o espaço de confronto necessário entre duas formas de capital, de poder: o social, o poder institucionalizado (ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, às hierarquias e ao controle de produção e reprodução) e o poder específico do prestígio pessoal (que repousa sobre o reconhecimento dos pares, também o mais exposto à contestação), contradições que podem ser ultrapassadas com a sociologia da ciência.

O poder cristaliza-se em *status*.

A noção de status social está associada aqui à análise do campo. Discutir *status* ou posição do campo indica não uma preocupação exclusivamente externa, mas sim o modo como se dá a inserção do cientista, do pesquisador, do professor ou do especialista num dado sistema em que sua posição é fundamental para sua própria identidade. (ALVES, I., 2004, p. 70)

E poderá ou não, dentro do campo científico, ser um elemento que colocará em xeque algumas “verdades” apresentadas pela “elite”¹¹ intelectual.

Dentre as possíveis soluções está o que Bourdieu (2004) chama de “conversão coletiva”, que demandará uma “luta” constante em defesa da autonomia, das condições econômicas e sociais que jamais são adquiridas de uma vez por todas. Para o autor, essa conversão poderá levar a instaurar e a fazer funcionar um dispositivo de discussão coletiva orientado para a invenção de novas estruturas organizacionais próprias para favorecer essa integração na diferenciação, o que poderia ser um dispositivo que pudesse atender à “demanda social”.

Mais ainda que outros estudos sobre história da ciência, porém a historiografia demanda maturidade na área, o controle e a combinação de diferentes e inúmeros parâmetros históricos, epistemológicos, lógicos, antropológicos, além, naturalmente, dos científicos, e muitas vezes dos lingüísticos e até artísticos. Apesar de tal complexidade, ou talvez por isso mesmo, vem do conhecimento historiográfico à clareza sobre os processos e as escolhas que constituíram e que constituem o fazer da história da ciência. (ALFONSO-GOLDFARB; BELTRAN, 2004, p. 7)

Efetivamente, não me apropriei ainda de todos esses requisitos para produzir este texto, e ainda estou filtrando algumas dessas verdades, mas procuro, dentro de minhas possibilidades, contribuir com este estudo na ampliação dos conhecimentos sobre a constituição do campo da Educação Especial, tendo o “outro” como elemento importante na construção do conhecimento científico sobre história na era da interatividade, podendo ser corresponsável por um novo olhar nas mudanças estruturais que vivemos ou estamos vivendo, mesmo quando o estudo se refere a uma outra época.

¹¹ “Elite: designa um pequeno grupo que, num conjunto mais vasto – religioso, cultural, político, militar, econômico, social ou outro – é tido como superior pelas funções de mando, de direção, de orientação ou simples representação”. (BARATA; BUENO apud SILVA, E., 2004, p. 5)

Dessa forma, o presente estudo visa contribuir com a ampliação do conhecimento da História da Educação Especial e Inclusiva e, conseqüentemente, com a História da Educação Brasileira, Além de pretender fomentar novos estudos na área e ser um instrumento útil a todos que atuam e/ou pretendem conhecer mais sobre a trajetória da constituição do campo da Educação Especial e Inclusiva.

2 ATENÇÃO AO DIFERENTE NA HISTÓRIA

A partir de 1789, vários inventos forjaram-se com o intuito de propiciar meios de trabalho e locomoção para as pessoas com deficiência, tais como a cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados e móveis. O despertar do cuidado para com a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho aumentou a partir da Revolução Industrial, quando as guerras, as epidemias e anomalias genéticas deixaram de ser causas únicas das deficiências, e o trabalho, em condições precárias, passou a ocasionar os acidentes mutiladores e doenças profissionais. Foi necessária, então, a criação do Direito do Trabalho e de um sistema eficiente de seguridade social, com atividades assistenciais, previdenciárias e de atendimento à saúde, bem como reabilitação dos acidentados.

Efetivamente, a marginalização das pessoas com deficiência, caracterizada na quase ausência de atendimento de qualidade pela sociedade, foi uma ação que se refletiu numa atitude de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa; um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de incapacidade era uma condição imutável e levava à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades específicas dessa população.

Foram de grande relevância, a fim de criar um novo olhar para uma educação destinada a todos os cidadãos, como afirmava a lei, os trabalhos educacionais de teóricos como João Amós Comenius (2002)¹², que, no seu livro *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar a todos*, faz uma abordagem da questão da Filosofia, no campo da intencionalidade, já que metodologicamente essa questão

¹² Criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII.

somente passou a ser melhor resolvida quatro séculos após, através dos estudos sobre como se aprende.

Suas ideias educativas transformaram a Pedagogia em ciência da Educação e fizeram com que pedagogos se convertessem em profissionais da educação. Não limitou sua ação educativa ao recinto da escola, fazendo-a chegar a todo âmbito da comunidade. Entre os seus méritos, destaca-se o de ilustrar com imagens seus textos escolares. Foi também o primeiro a utilizar os materiais didáticos que iriam se tornar, tempos depois, essenciais à educação. Enfim, a representação de organização escolar que se conhece foi ideia de Comenius, que considerava a “[...] educação como um dos meios mais importantes para estabelecer uma melhor compreensão dos povos”. (JUAN... 2008) Outros teóricos também deram suas contribuições: Pestalozzi, que dedicou sua vida ao cuidado e à educação das crianças pobres; Froebel, que se voltou para o cuidado das crianças, sendo o criador dos jardins de infância, e Fénelon, que vai se preocupar com a educação das moças, assunto que até o século XIX não havia despertado nenhuma atenção.

A literatura existente diz que somente a partir do século XVIII se começou a educar os deficientes, procurando torná-los preparados para exercerem algumas atividades, embora em isolamento completo. Até então, a educação para a pessoa com deficiência era oferecida, em casos muito mais raros, às pessoas de grandes posses e de forma individualizada. Essa afirmativa pode ser considerada uma realidade quando nos reportamos à educação sistematizada, mas os estudos mostram que em séculos anteriores já havia uma preocupação com a educação da pessoa com deficiência, iniciada de forma assistemática, mas que no decorrer dos séculos foi contribuindo para a construção do campo de conhecimento e de práticas escolares sistematizadas.

O Brasil incorporou atenção à pessoa com deficiência física no século XVII; as pessoas com deficiências auditiva e visual no século XIX, mas somente nas principais províncias, e com deficiência mental e outras deficiências, na primeira metade do século XX. A partir da década de 50 do século XIX até a década de 50 do século XX, os sergipanos com deficiência, que tinham possibilidades financeiras, iam estudar no Rio de Janeiro.

2.1 ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nos séculos XVI e XVII, a mitologia e a bruxaria dominaram a visão sobre a deficiência, de onde surgiram julgamentos morais, perseguições, encarceramentos. Em suma, meios que demonstravam claramente os valores da ordem social e de controle social da época. Progressivamente, com a perda de influência do feudalismo, veio à tona a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser engajadas no sistema de produção, ou assistidos pela sociedade, que contribuía para tanto.

À medida que aumentou o predomínio da produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumular e de não viver apenas pela subsistência, o avanço da ciência e tecnologia, garantiram, de forma gradativa, o domínio do homem sobre a natureza, dando a este, em passos firmes, condições para sair do reino das necessidades para o reino da liberdade.

À proporção que o homem superava seus limites, buscando novos mercados, surgiram as justificativas para a hegemonia burguesa. No lugar do teocentrismo instalou-se o antropocentrismo.

Em seguida, veio a Revolução Francesa e os seus cinco pilares do liberalismo: individualismo, liberdade, propriedade, democracia e igualdade. Esta última trouxe as repercussões mais consistentes ao analisarmos a Educação do anormal nesse marco temporal.

A atenção ao deficiente no Brasil não se deu na história de forma proporcional nas várias áreas. Os deficientes mentais, embora fossem aqueles que mais perturbassem a ordem social, estavam em desvantagem em relação aos visuais e auditivos, provavelmente pelas dificuldades de atuação com estes, o que, apesar dos avanços científicos, arrastou-se até os nossos dias. Esta desigualdade de atendimentos, segundo Jannuzzi (2004), permaneceu até a República e começou a desaparecer com a tentativa de nivelamento do atendimento, principalmente nas décadas de 20 e 30 do século XX.

2.1.1 Deficiência Física

Desde o surgimento do homem, as civilizações se dividem quanto à forma de encarar a diversidade de cada um. Na Idade da Pedra, algumas pessoas com deficiência física eram exterminadas.

Na Grécia antiga, pelo contrário, todos contribuía com um pouco de dinheiro para que os heróis de guerra com deficiência tivessem uma vida mais digna.

Na Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a ser amparadas pelos senhores feudais. No entanto, eram tratadas como doentes e vistas ora como pessoas possuídas pelo demônio, ora como seres divinos.

Depois da Revolução Francesa, a deficiência física foi vista pela primeira vez como um assunto médico. As pessoas eram encaminhadas para instituições; estudavam e trabalhavam, mas ainda sem qualquer possibilidade de serem reintegradas à sociedade. São desse período inventos como as cadeiras de rodas, as bengalas, as muletas e as primeiras próteses.



Figura 1: Imagem do cadeirante.

Fonte: Sociedade Bíblica do Brasil. Disponível em: http://www.sbb.org.br/imagens/projetos_sociais/deficiente_visual.gif. Acesso em: 24 set. 2007.

No século XX, a reabilitação em busca de uma vida produtiva ganhou mais força. Depois das duas grandes guerras mundiais, o significativo número de soldados mutilados e a falta de trabalhadores nas cidades europeias impulsionaram o desenvolvimento da reabilitação científica. No entanto, os grandes avanços dos direitos civis começaram a acontecer na década de 60 do século XX.

Depois da Guerra do Vietnã, muitos soldados americanos tiveram problemas de readaptação social. Para os que voltaram da guerra com alguma deficiência física, a readaptação era quase impossível. Surgiram então os movimentos de defesa das minorias. No Brasil, a assistência à pessoa com deficiência motora ganhou força a partir da década de 50 com o surgimento da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

2.1.2 Deficiência Visual e o Sistema Braille



Figura 2: Foto de Louis Braille.

Fonte: Marco Antonio de Queiroz Disponível em : <www.bengalalegal.com/louis.php>. Acesso em: 20 set. 2008.

Em estudos sobre a deficiência visual e o Sistema Braille, Souza, R., Cunha e Araújo (2009) afirmam que um francês chamado Valentin Haüy, sensibilizado ao assistir a uma peça teatral de rua em que jovens cegos eram utilizados como bonecos fantoches, fundou na França, em 1784, a primeira escola do mundo destinada à “dignificação e à educação daqueles jovens”, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. (FRANCO; DIAS, 2005, p. 3)

Haüy era considerado um homem da ciência e “[...] entendeu que na educação dos cegos o problema essencial consistia em fazer o visível tornar-se tangível”. (SOUZA; CUNHA; ARAÚJO, 2009, p. 8) Para possibilitar a alfabetização de uma pessoa com cegueira, tal qual era para um vidente, ele construiu o alfabeto e os algarismos em relevo com pedaços de madeira. Através de letras móveis, era possível criar textos. Os alunos aprendiam a identificar as letras e algarismos, formar palavras e construir textos. Entretanto, esse exercício, o de escrita e leitura com tipos de madeira, era bastante lento. Além disso, tudo que se construía estava condenado à destruição, pois os mesmos tipos (letras) eram constantemente utilizados para a construção de novos textos. (SOUZA; CUNHA; ARAÚJO, 2009)



Figura 3: Sistema de escrita e leitura para a alfabetização de pessoas cegas, utilizado no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, Musée Valentin Haüy, Paris.

Fonte: Acervo de Dulce Araújo.

Substituindo o sistema proposto por Haüy, o Sistema Braille foi utilizado como ferramenta de geração de conhecimento da pessoa não-vidente, universalmente usado tanto para a leitura como para a escrita. O século XIX foi o marco dessa importante conquista para a atenção sócio-educacional à pessoa cega. Neste sentido, afirma Lemos (1999, p. 28):

Inventado em 1825, o sistema Braille foi empregado inicialmente por Louis Braille e seus alunos no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris. Em 1829, a administração do Instituto publicou, com a intenção de difundir e divulgar oficialmente o sistema, um livro intitulado Método de palavras, escritas, música e canções por meio de sinais, para uso dos cegos e adaptados para eles.

Nascido e residente na França, Louis Braille foi um jovem que se tornou cego ao adquirir uma infecção ocular, quando se feriu ao tentar manusear um instrumento de trabalho do seu pai, utilizado para confeccionar selas. Braille era um aluno muito estudioso e dedicado. A recreação era parte importante em sua vida da escola e ele participava com entusiasmo. Gostava de música clássica e, como os professores do conservatório vinham ministrar aulas gratuitas no instituto onde estudava, Louis dedicou-se ao estudo de música, que consistia em repetir o que era ouvido, tornando-se um excelente pianista e mais tarde talentoso organista da igreja da qual fazia parte.

Ao enfrentar dificuldades em seus estudos, preocupou-se com a necessidade de um sistema eficaz de escrita para cegos. Contudo, esse jovem francês não fez surgir o novo alfabeto do nada, mas aproveitou o essencial da proposta de Charles Barbier, um oficial do exército, autor da sonografia, um código militar com 12 caracteres usado na comunicação noturna entre soldados franceses durante a guerra.

Substituindo o traço pelo ponto, o novo sistema excedia as expectativas do primeiro, apresentava lógica, eficiência, eliminação do ruído e otimização na decodificação da informação. Formado da combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, os espaços ocupados formam o que se estabelece por Cella Braille, criando um alfabeto autônomo, apto a representar a escrita convencional e a matemática, entre tantas outras possibilidades.

Cela Braille

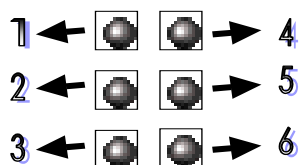


Figura 4: Cella Braille
Fonte: Acervo pessoal de Margarida Teles

O Braille é um sistema de leitura e escrita tátil constituído de 63 sinais formados a partir da combinação de 6 pontos em relevo, disposto em duas colunas de 3 pontos.

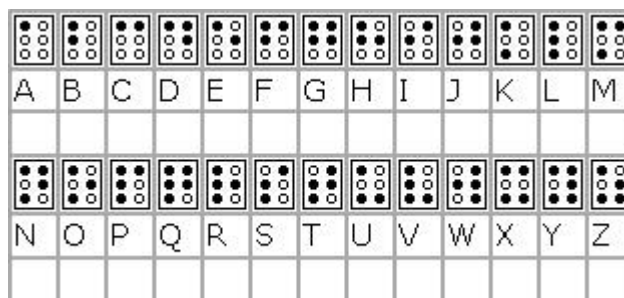


Figura 5: Alfabeto Braille

Fonte: Sociedade Bíblica do Brasil. Disponível em:

<http://www.sbb.org.br/imagens/projetos_sociais/deficiente_visual.gif>. Acesso em: 24 set. /2007.

No Brasil, em 1854 publicou-se o método de leitura do Sistema Braille em língua portuguesa, e a partir de então se iniciou um horizonte de novas possibilidades de construção do conhecimento através do compartilhamento de ideias e do acesso à informação para a pessoa com cegueira. Certamente, o Sistema Braille permite ao cego sua independência intelectual e “emancipação social”, afirma Souza (2004).

A escrita manuscrita foi inventada no período entre três a cinco mil anos antes da era de inclusão social, e o cego somente teve acesso a um código autônomo de representação da escrita ao final da terceira década do século XIX. Veja que profundo hiato se produz entre o advento da escrita e o advento de uma possibilidade real que permitisse aos cegos o ingresso nessa chamada ‘cultura letrada!’. (SOUZA, J., 2004, p. 18)

A fundação do Instituto Benjamin Constant foi uma grande conquista para o tenso Brasil Imperial. Contudo, o país realmente estava em período crítico e não conseguia administrar questões fundamentais, como a educação. Como afirma Filgueiras (2004), em 1872 o país apresentava uma população de 15.848 pessoas cegas, e o Instituto atendia a apenas 35 delas.

Durante esse período foram poucos os sergipanos com deficiência visual que tiveram acesso à educação, pois somente iam para esse instituto os filhos de

famílias de grande posse. Sendo assim, não localizei nenhum vestígio documental que afirme que algum deles tenha retornado a Sergipe após seus estudos.

As primeiras classes especiais de Sergipe para a educação da pessoa com deficiência visual, assim como para a auditiva e mental, somente surgiram na década de 60 do século XX, no Centro de Reabilitação Ninota Garcia, sendo grande parte dos custos assumidos pelo estado e parcialmente pela comunidade. Como ensino público da rede estadual de ensino, surge na segunda metade da década de 70 do século XX, de acordo com a documentação localizada. Na década de 1950 existiu por um breve espaço de tempo uma sala para a educação de deficientes visuais numa instituição filantrópica, no Serviço de Assistência à Mendicância, hoje Serviço de Assistência e Movimento de Educação (SAME), em Aracaju, fundado pela Igreja Católica, através do Bispo D. Fernando Gomes, e presidido pelo Coronel Max Ribeiro. O trabalho pedagógico era realizado pela professora Maria Helena de Barros, mas depois da sua morte, a escola foi desativada. As atividades somente retornaram com a criação do Centro de Reabilitação Ninota Garcia, no início da década de 60 do século XX.

Em 1959, ano dedicado à alfabetização do cego, o Jornal a Cruzada, citado por Verônica Souza (2007, p. 120-121), faz referência a esse trabalho ao dizer:

A Escola de Cegos do SAME conta com doze alunos, todos já sabendo ler e escrever. Temos na biblioteca diversos livros em Braille que são lidos corretamente pelos alunos. Romances como A Moreninha, e outros, já são bem conhecidos de todos. Seria interessante que o povo de Aracaju se interessasse em visitar esta escola, sendo no SAME e verificar sua eficiência.

A prática pedagógica para a educação da pessoa com deficiência visual em Sergipe foi sistematizada no Ninota Garcia e depois, de forma mais estruturada, pela professora Júlia dos Santos, ao receber uma criança cega em sua escola já na década de 1980. Essa criança era o aluno era Lucas Aribé.

O aluno com cegueira somente passou a ter uma educação não somente de inserção na escola pública na segunda metade da década de 1970. A possibilidade de acessibilidade e permanência na escola pública, após a criação do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual na década de 1990, teve o incentivo de diversos professores envolvidos com a Educação Especial em

Sergipe¹³, fator fundamental para que os alunos com deficiência visual pudessem ter acessibilidade à universidade no início do século XXI.

O Braille

É através do sistema lógico dos pontos em relevo que a pessoa cega pode, por meio do tato das extremidades de seus dedos, ler o que delineou anteriormente, com aparelhos especiais denominados reglete e punção, que são recursos próprios para a prática da escrita em Braille. Cada letra forma um desenho diferente, utilizando, às vezes, apenas um dos pontos, dois ou três deles e, algumas vezes, os seis pontos. Estas combinações formam, então, os sessenta e três caracteres que compõem as letras dessa linguagem especial.

2.1.2.1 Instrumentos utilizados no Sistema Braille

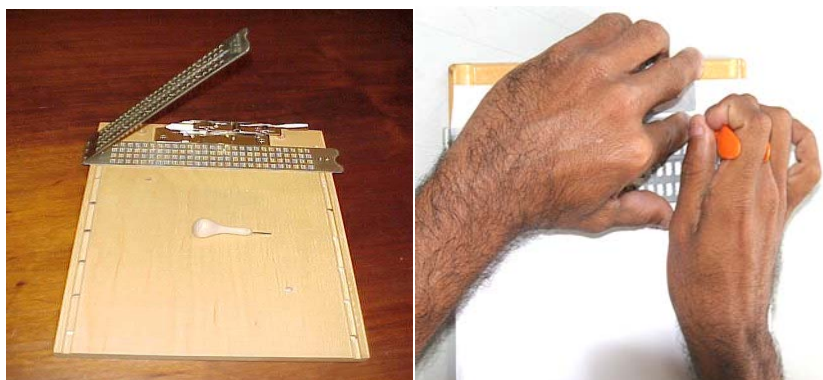


Figura 6: Reglete e punção. Ferramentas de menor custo para a escrita em Braille.
Fonte: Acervo pessoal de Margarida Teles.

O Braille pode ser produzido também por meio de máquinas especiais de datilografia, que contêm seis teclas para representação dos pontos. Hoje, o Braille já é produzido em gráficas, disponibilizando livros que possibilitam o aperfeiçoamento intelectual das pessoas cegas.

¹³ Professora Júlia dos Santos, Irmã Rezende, Jorge Carvalho do Nascimento (Secretário da Educação Municipal no período), entre outros.

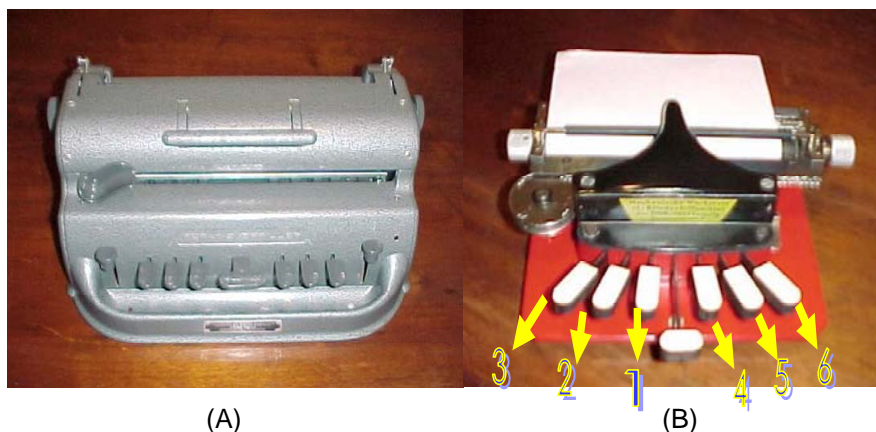


Figura 7: (A) Máquina Perkins; (B) Máquina Braille.
Fonte: Acervo pessoal de Margarida Teles.

O alfabeto Braille requer do seu usuário memorização, condicionando seu aprendizado a essa prática, e é o sistema mais utilizado pelas pessoas com deficiência visual total ou cegueira.

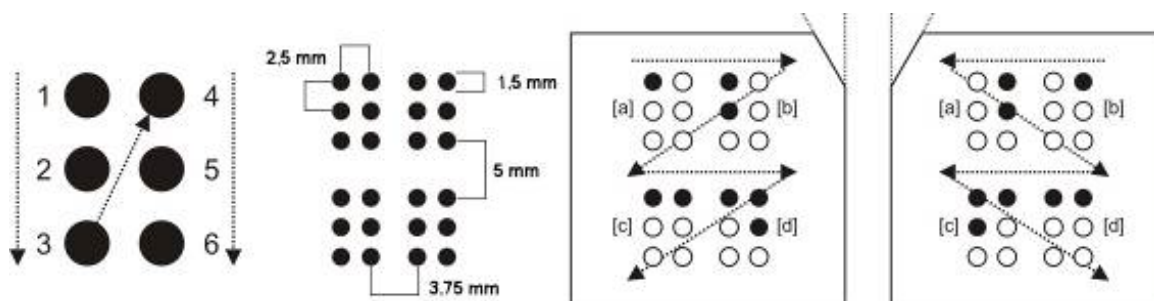


Figura 8: Lógica de leitura da Cella Braille: a letra “a” não é apenas um ponto, mas o ponto um; sentido de leitura (ponto em alto-relevo); e sentido da escrita (pontos em baixo-relevo) inverso ao da leitura do Sistema Braille. O corte na extremidade superior direita é utilizado para indicar ao cego a posição correta de leitura de uma página.

Fonte: Acervo pessoal de Germana Gonçalves de Araújo.

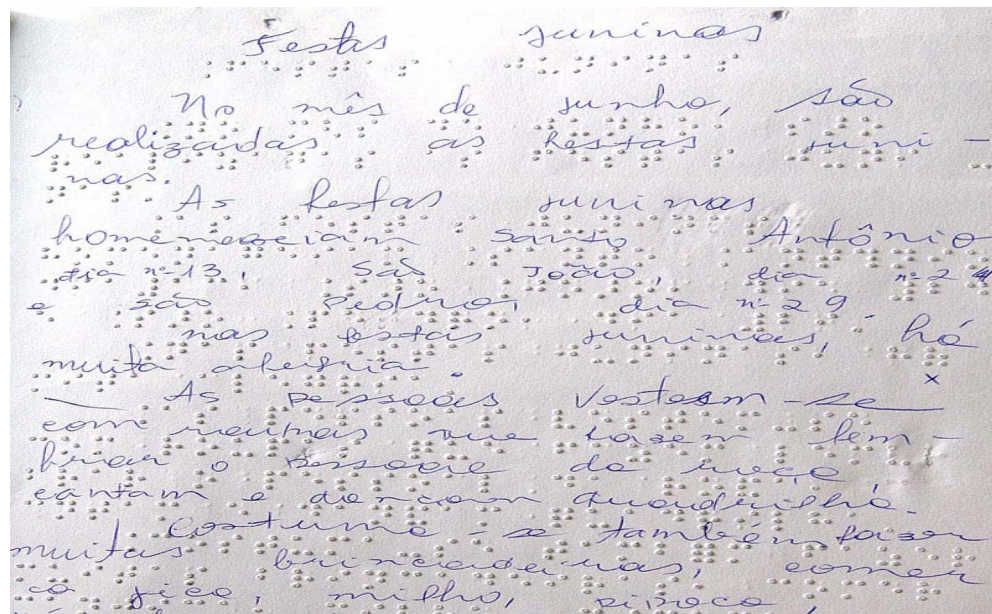


Figura 9: Texto em Braille
Fonte: Acervo pessoal de Margarida Teles.

Sorobã (Cálculo Matemático)

Sorobã é um aparelho de forma retangular que serve para operacionalizar cálculos matemáticos.



Figura 10: Sorobã.
Fonte: Acervo pessoal de Margarida Teles.

Orientação e mobilidade (OM)

A orientação e a mobilidade para a pessoa cega e de baixa visão proporcionam a habilidade de conhecer seu ambiente e mover-se mais livremente pelo uso de técnicas específicas como: guia vidente, autoproteção e bengala longa.



Figura 11: Bengala

Fonte: Acervo pessoal de Margarida Teles.

2.1.3 Deficiência auditiva e a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Não consegui localizar registros oficiais do surgimento da Língua de Sinais no Mundo. O registro mais antigo é do ano 1579, com a representação do alfabeto digital numa gravura em madeira extraída da obra de “Cosmos Rosselius”, em Veneza. Segundo historiadores, foi no século XVIII, na Espanha, que os surdos começaram a utilizar o alfabeto manual durante as aulas. Os monges que utilizavam esse tipo de comunicação nos mosteiros, devido ao voto de silêncio, passaram a ensinar o alfabeto aos surdos.

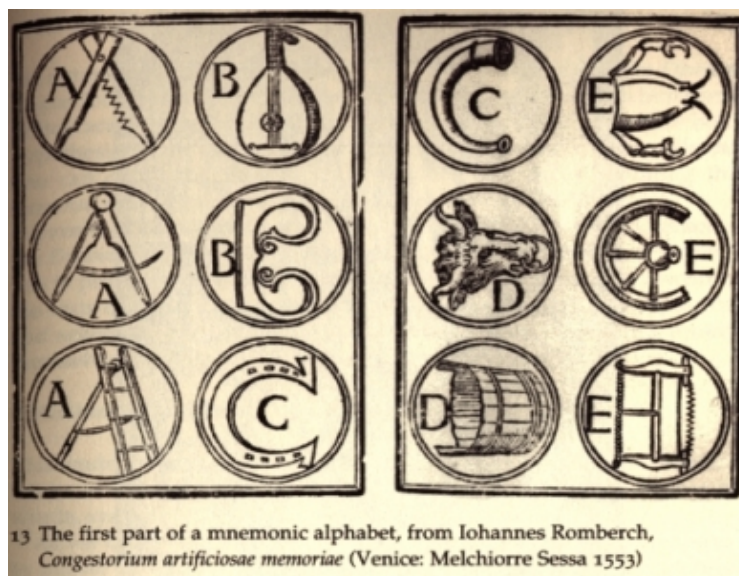


Figura 12: Alfabeto visual de Cosmus Rolisselius, 1553.

Fonte: Google Imagens. Disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://kelty.rice.edu/375/images/romberch/propersize.jpg>. Acesso em: 24 set. 2007.

Na França, o abade de L'Épée, ao fundar uma classe para pessoas surdas, criou uma forma de comunicação denominada *Linguagem de Sinais Metódicos*. Esta linguagem era diferente da do Alfabeto Manual dos monges, por utilizar códigos com significados, na qual cada gesto representava uma palavra ou até uma frase. O sucessor de L'Épée foi o abade Sicard, que escreveu o primeiro dicionário de sinais.

Tem-se também conhecimento do alfabeto que se encontra no livro do *L'Abbé Deschamps*, do século XVIII. No Brasil, a língua de sinais tem origem através do alfabeto francês, com a chegada de Ernest Huet, 1856. O registro mais antigo aqui é do ano de 1875, produzido pelo aluno do Instituto Nacional de Surdos (INES), Flausino José da Gama, intitulado *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, estando o seu original na Biblioteca Nacional e uma cópia no museu desse instituto.

A língua de sinais não é universal, como acontece com o Braille. Cada país tem sua própria língua de sinais. Em muitos países ela é reconhecida oficialmente como língua das pessoas surdas. A LIBRAS é independente da língua portuguesa. Usa o canal do *Espaço-Visual*, pois é de modalidade visual-motora e gestual-espacial.

O Conde Ernest Huet, surdo francês, trouxe o alfabeto manual francês para o Brasil em 1856, dando origem à Língua Brasileira de Sinais. E no ano seguinte, 1857, no Rio de Janeiro, no atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),

formaram-se os líderes que divulgaram a língua de sinais em todo o país. Em 1873, foi feita a Iconografia dos Sinais, lançado pelo então diretor do INES, de autoria do aluno surdo Flausino José da Gama.

Após a realização do Congresso Mundial de Surdos, em Milão, ainda no final do século XIX, foi proibido o uso da LIBRAS, pois se acreditava que esta impediria o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão de ideia e declarado que o método puro (oralização) deveria ser preferido de forma definitiva e oficial. Apesar da proibição do uso da língua de sinais, os surdos continuaram a usá-la às escondidas. Por isso, a integração dos surdos começou principalmente devido à questão linguística, uma vez que seus encontros visavam exclusivamente ao intercâmbio de informação, carência que eles sofreram até a segunda metade do século XX, quando a língua de sinais passou a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Universidade de Gallaudet e pela Europa.

Diante da necessidade de divulgar a língua de sinais, os surdos adultos passaram a ensinar "sinais soltos" às pessoas ouvintes que queriam aprender "mímica", como era chamada a língua de sinais na época, até quando a professora Marta Ciccone, durante uma visita à Universidade Gallaudet, viu que lá existia o curso de Língua de Sinais. Quando retornou ao Brasil, Ciccone aconselhou o surdo Fernando de Merenda Valverde a criar, neste país, a língua de sinais, dizendo-lhe que era necessário e que futuramente poderia ter lei que a reconhecesse.

Fernando Antônio Campos e Ana Regina resolveram reunir-se para discutir a criação da língua de sinais, que ocorreu muito antes da fundação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). A língua de sinais precisava de uma sigla que a denominasse. Foram sugeridas três opções de siglas para serem votadas: 1) Língua brasileira de sinais – LIBRAS (do grupo da FENEIS, com a professora Marta Ciccone; 2) Língua de sinais brasileira – L.S.B. (do grupo da professora linguista Eulália Fernandes, e 3) Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – L.S.C.B. (do grupo dos surdos paulistas), da Comissão Paulista de Defesa dos Direitos dos Surdos – COPADIS, e da professora linguista Lucinda Brito.

Com a fundação da FENEIS em 1987, começava a divulgação da LIBRAS. Dois anos após, em 1989, começava oficialmente o primeiro curso de LIBRAS da FENEIS, embora sem lei. Devido à grande necessidade de divulgar a LIBRAS no

Brasil, a comunidade surda sofria preconceito e falta de conhecimento por parte das pessoas ouvintes, que teimavam em chamar a LIBRAS de “mímica”, alegando que esta língua de sinais não tinha nenhum valor linguístico. A comunidade surda queria a oficialização da LIBRAS.

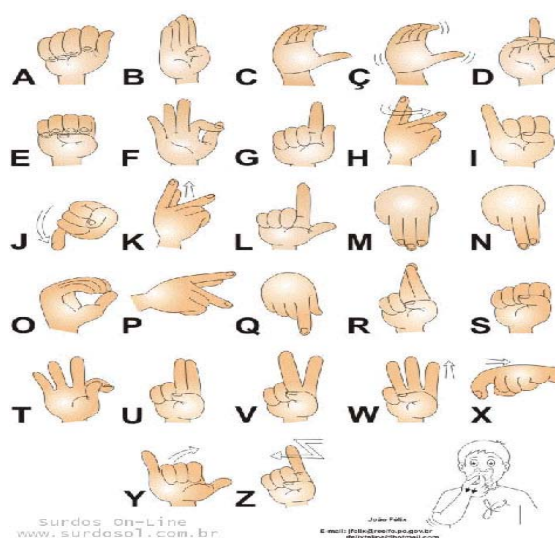


Figura 13: Alfabeto manual.

Fonte: Disponível em: <<http://www.cefetbg.gov.br/imagens/napne/surdos.jpg>>. Acesso em: 20 maio 2008.

A LIBRAS foi regulamentada em âmbito estadual, em Belo Horizonte, no ano de 1991. Em 1999, foi elaborado um documento pela Comunidade Surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre. Nele constam políticas e práticas educativas para surdos, comunidade, cultura e identidade, e formação do profissional surdo. Dentre as reivindicações, elenco algumas:

Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos:

[...] Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através da comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importante para o ensino do surdo. Línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática;

[...] Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos;

[...] Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser

repensado. (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999)

No dia 24 de abril de 2002, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.436, e o governador de Minas Gerais, Jorge Viana, sancionou a Lei 453, de 28 de janeiro de 2003, as quais instituíram na rede educacional de ensino, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados. Em Sergipe são multiplicados os cursos de formação continuada em Libras.

De acordo com essas novas leis, federal e estadual, a rede pública de ensino, através da Secretaria Estadual da Educação (SEE), garantiu acesso à educação bilíngue, desde a educação infantil até os limites mais elevados do ensino aos alunos surdos.

A lei lembrou ainda que ficava sob a responsabilidade do poder público do estado e de empresas concessionárias de serviços públicos garantirem formas institucionalizadas de apoiar o uso da LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunicações surdas. No ano de 2005, precisamente em 22 de dezembro, o presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº. 5.626, regulamentou a Lei nº. 10.436 e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2002. O Decreto é composto de nove capítulos e abrange a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular; a formação do professor, instrutor e intérprete dessa língua, a garantia do direito à educação da pessoa surda ou com deficiência auditiva.

As línguas de sinais não são universais. Cada uma delas tem sua própria estrutura gramatical, assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas. Têm suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais distintas, como: línguas de sinais francesa, chilena, portuguesa, americana, argentina, venezuelana, peruana, inglesa, italiana, citando apenas algumas. Estas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas orais/auditivas utilizadas nesses e em outros países.

Brasil e Portugal têm a mesma língua oficial, mas as línguas de sinais desses países são diferentes. Também pode acontecer que a mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais americana, que é usada pelos surdos dos Estados Unidos e do Canadá.

A língua brasileira de sinais – LIBRAS é a língua de sinais utilizada pelos surdos que vivem no Brasil, onde existem comunidades surdas, mas, além dela, há registros de outra língua de sinais, a qual é utilizada pelos índios Urubus Kaapor na floresta amazônica.

O sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um dado lugar, que pode ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Essas articulações nas mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e aos morfemas, são chamadas de parâmetros. Falar com as mãos é, portanto, combinar esses elementos que formam as palavras.

A abordagem bilíngue pretende que ambas as línguas, a gestual (LIBRAS) e a oral (Português escrito), sejam ensinadas e usadas sem que uma interfira ou prejudique a outra. Portanto, as duas línguas seriam utilizadas em situações diferentes, em momentos linguísticos diferenciados.

Quanto à comunidade surda, onde existem surdos não-oralizados, a comunicação é feita apenas por meio de sinalização manual; surdo-falante: a comunicação é feita somente por meio da fala. Para o surdo bilíngue, a comunicação é feita em língua oral ou em língua de sinais. No processo de educação, é necessário que a criança surda seja atendida por um profissional ouvinte, que seria responsável pela língua da comunidade ouvinte, e um profissional surdo, responsável pela transmissão da cultura e identidade surda e a língua de sinais.

A identidade e a cultura surda são essenciais dentro do Bilingüismo, o que é transmitido à criança surda através do contato com o adulto surdo que possui um papel de 'educador' bem definido. Não podemos pensar em educação bilíngüe sem participação do educador surdo. (KOZLOWSKI, 1998, p. 52)

A escolaridade não é, frequentemente, desenvolvida dentro da comunidade surda. Este ambiente serve de referência, sendo que as crianças frequentam escola regular em classes de ouvintes. Há a necessidade de um contato sistemático e direto entre a escola e o centro, existindo toda uma estrutura que permite e garante esse intercâmbio, sem o qual a integração da criança surda numa escola de ouvintes torna-se, em muitos casos, impraticável.

Hoje, os estudiosos da área de deficiência auditiva defendem o bilinguismo. Dentro de uma perspectiva bilíngue, as atividades são divididas em dois momentos:

Em L1(Língua Brasileira de Sinais), as atividades são desenvolvidas por educadores surdos e têm por objetivo o contato natural com a LIBRAS. A aquisição desta língua garantirá o desenvolvimento linguístico suficiente à aquisição de outras línguas. As estratégias de trabalho são desenvolvidas a partir de dramatização, passeios, contos de história e experiências baseadas em atividades de vida diária.

Os profissionais responsáveis pelas atividades em L2 (Língua Portuguesa) são fonoaudiólogos ouvintes, cujo objetivo é a aquisição da segunda língua (oral/escrita). As estratégias de trabalho incluem leitura oral e facial, desenvolvimento das habilidades auditivas, trabalho específico com voz, fala e aquisição da língua escrita (que aqui é trabalhada pelo fonoaudiólogo e não pelo pedagogo, pois o objetivo está na área linguística e não escolar). As atividades são orientadas para a aquisição da segunda língua, e considera-se aqui que o desenvolvimento da linguagem é garantido através da L1. O pedagogo trabalha com o português escrito. A esse respeito, Kozlowski (1998) complementa:

[...] dentro de uma perspectiva Bilíngüe, o surdo é visto como um indivíduo diferente e não deficiente. Suas potencialidades podem ser totalmente desenvolvidas desde que seus direitos lingüísticos sejam respeitados. É deste direito lingüístico que trata o bilingüismo (KOZLOWSKI, 1998, p. 54)

2.1.4 Deficiência Mental

Os estudos relacionados à área de deficiência mental foram marcados por transformações no que se refere à educação, modo de vida, estudos, características, metodologia educacional, compreendendo esses fatos três momentos: no primeiro momento, o início do estudo científico no princípio do século XIX até o início do século XX; segundo momento, na primeira metade do século XX, com expansão do estudo nessa área, e terceiro momento, na segunda metade do século XX, com intensificação do estudo e mudanças na teoria e prática com relação ao atendimento às pessoas com deficiência mental.

Em se tratando da discussão acerca da deficiência mental, por se tratar de uma área complexa, tem havido muita polêmica por ela não se constituir em um grupo homogêneo, significando que existem entre os deficientes mentais sujeitos

que apresentam manifestações diferentes em seu processo de aprendizagem e necessidades, não bastando um simples diagnóstico para a sua adequada identificação.

A educação do deficiente partiu da iniciativa dos médicos, trazendo-se da França o pioneirismo de Jean Marc Itard, que fez a primeira tentativa de educação com o jovem Vitor, o selvagem, assim tratado na época.

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamada Vitor, mais conhecido como o "Selvagem de Aveyron". Reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino destinado a deficientes, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, conhecida como a metodologia de Étienne Bonnot Condillac.

Desde que foram escritos, entre 1801 e 1805, os relatórios de Jean Itard têm conhecido sucessivos eclipses seguidos de redescobertas. Narrativas datadas de quase duzentos anos, os relatórios de Jean Itard continuam extremamente atuais e provocadores.

Tanto se seguiu sua pesquisa que a médica pedagoga Maria Montessori utilizou-se de seus relatórios (século XIX). Logo depois, seu discípulo Séguin fala em Itard em sua tese de doutorado na França, dedicando-se à educação dos deficientes.

Outros médicos, como Decroly, deixaram métodos de ensino que foram utilizados até com pessoas sem deficiência, como os Centros de Interesse e o material concreto de Montessori, conforme afirma Jannuzzi (2004).

Desde 1811 existem hospitais especializados no tratamento de doentes mentais em Paris. No Brasil, a fundação do Hospital Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1852, marca o início dessa assistência.

Embora existam indicações referentes à educação dos anormais no Hospital Juliano Moreira, em Salvador, Bahia, em 1874, como a primeira instituição para atendimento aos deficientes mentais, Jannuzzi (2004) contesta tal afirmativa, indicando o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. A autora considera curiosa a informação da presença de alunos com deficiência mental, física e visual na Escola México, no Rio de Janeiro, em 1887 (JANNUZZI, 2004, p. 16-17), isso devido à precariedade do Ensino Fundamental destinado à população no fim do Império. Convém salientar

que nessa época a elite no poder utilizava-se do ensino domiciliar, contratando preceptores particulares.



Figura 14: Juliano Moreira (1873-1933)¹⁴.

Fonte: Acervo do Instituto Municipal Nice da Silveira (IMNS).

A influência da Medicina na educação dessas pessoas perdurou até aproximadamente 1930, sendo gradualmente substituída pela Psicologia e Pedagogia, especialmente pela ação do educador Norberto Souza Pinto e pela natureza psicológica dos trabalhos da educadora Helena Antipoff, nos cursos de formação de professores, no Estado de Minas Gerais, e por sua atuação frente ao movimento da então sociedade Pestalozzi.

O movimento Pestalozziano teve início no Brasil quando da Fundação do Instituto Pestalozzi, em 26 de outubro de 1926, na cidade de Porto Alegre (RS), e, posteriormente, transferido para Canoas (RS), tendo como objetivo “[...] prestar serviços em educação especial e atendimento clínico à comunidade, contribuindo

¹⁴ Nascido na Bahia é também designado fundador da disciplina psiquiátrica no Brasil. De família pobre. Precocemente ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, graduando-se aos 18 anos (1891). Já em 1896, era professor substituto da seção de doenças nervosas e mentais da mesma escola. De 1895 a 1902, frequentou cursos sobre doenças mentais e visitou muitos asilos na Europa. Dirigiu o Hospício Nacional de Alienados, de 1903 a 1930 e, embora não fosse professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, colaborou na formação de muitos de seus alunos. Ao seu redor reuniram-se médicos que viriam a ser organizadores de diversas especialidades: neuropsiquiatria, medicina legal, pediatria e clínica médica, tais como Afrânio Peixoto, Antonio Austregésilo, Francisco Franco da Rocha, Henrique Roxo, Fernandes Figueira, Miguel Pereira, entre outros. Sua correspondência com Emil Kraepelin mostra ainda outra faceta sua: o interesse pela psiquiatria comparada. Também opinou sobre a questão da *degeneração* do povo brasileiro: porém, ele recusou-se a atribuir à mestiçagem a sua causa, especialmente no que se referia a uma suposta contribuição negativa dos negros na miscigenação. A posição de J. Moreira era minoritária entre os médicos, nas primeiras décadas do século XX, quando polemizou sobre o assunto com Nina Rodrigues. Outra posição sua, divergente da de muitos alienistas, era a negação de que existissem doenças mentais próprias dos climas tropicais. Publicou em 1905 um artigo intitulado *Assistência aos epiléticos: colônia para eles* no periódico *Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Ciências Afins*, ano I, n. 2, no Rio de Janeiro, em que ele reivindicava para os poderes públicos a criação de colônias para epiléticos.

para melhorar a qualidade de vida do ser humano, promovendo sua integração social". (GUARINO apud OLIVEIRA, F., 2005, p. 1)

Frente à iniciativa de Antipoff surgiram a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, Minas Gerais (1932), e a do Rio de Janeiro (1948), o que impulsionou a criação de outras instituições semelhantes. Hoje, com o nome de Associação Pestalozzi, sob a coordenação em nível de Brasil da Federação Nacional das Associações Pestalozzi, sediada em Niterói, Rio de Janeiro, existem cerca de 73 unidades em todo o país.

O movimento Pestalozziano [...] está fazendo 80 anos e em franco processo de evolução, fazendo um trabalho exemplar, na inclusão do portador de deficiência na sociedade e, mais que isso, dando educação de qualidade àqueles que nos procuram. Hoje mais de 220 mil crianças estão nas salas de aula, sendo que 80% desse total em instituições como APAE e Pestalozzi. (OLIVEIRA, F., 2005, p. 6)

Com o mesmo propósito de oferecer educação especial às pessoas com deficiência mental, implantou-se na cidade do Rio de Janeiro, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sob a inspiração de D. Beatrice Bemis, mãe de uma moça com Síndrome de Down, que, reunida com um grupo de pais, amigos e profissionais, instalou uma "escola para crianças excepcionais", com o apoio do professor La Fayette Cortes.

Nessa iniciativa destaca-se a ação da professora Olívia Pereira, uma das precursoras da implantação da educação especial no Brasil e, particularmente, do movimento das APAEs e Associação Pestalozzi na organização dos trabalhos profissionalizantes implantados no âmbito de tais instituições. A doutora Olívia liderou, em nosso país, eventos que discutiam o princípio de normalização proposto por Bengt Nirge da Dinamarca, no ano de 1959, com o objetivo de "[...] criar condições de vida para a pessoa retardada mental, semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive" (PEREIRA apud JANNUZZI, 2004, p. 180). Segundo Maria Amélia Almeida (2004), a evolução científica do conceito da deficiência mental data de 1908 e 1937 por Tredgold, seguida pelas definições de Doll (1941), Rick Herber (1959, 1961), Grossman (1973, 1977, 1983), Ruth Luckasson e outros pesquisadores (1992; 2002), sendo esta última resultante de um estudo avaliativo do sistema proposto em 1992, propiciando a elaboração do conceito de 2002.

A definição de 1992

[...] sinalizava mudanças em relação às definições anteriores. Era de natureza muito mais funcional e enfatizava a interação entre três grandes dimensões: capacidade da pessoa, ambiente onde a pessoa funcionava e a necessidade de vários níveis de suporte. (LUCKASSON et al., 1992 apud ALMEIDA, M., 2004, p. 37)

Em 2002 esse conceito foi renovado, trazendo outras conquistas à pessoa com deficiência mental, tendo-se como maior ganho uma “[...] atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa”. (ALMEIDA, M., 2004, p. 47) Em suma, a funcionalidade e os níveis de suporte não poderiam ser ignorados nas decisões de recomendarem-se serviços especializados ou não para a pessoa com deficiência mental. Durante o período que abrange a primeira definição, 1908 a 1983, a tendência estava na incurabilidade e manutenção do estado da deficiência mental, bem como na avaliação da habilidade adaptativa, tendo-se como primordial o julgamento clínico da deficiência mental, que enfatizava o grau de retardo mental (leve, moderado, severo, profundo).

2.2 EDUCADORES E SUAS PRODUÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM SERGIPE

Ainda é reduzida a produção historiográfica sobre a Educação Especial no Brasil. Dentre aquelas que considero mais relevantes até o momento, destacam-se as produções dos educadores Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, José Geraldo Silveira Bueno, Maria Aparecida Leite Soares e Marcos José Silveira Mazzotta, com significativos estudos, mas ainda centrados na região sudeste do país.

Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi atualmente é professora aposentada, formada em Nutrição pela Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) e em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Fez mestrado em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutorado em História da Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI), lecionou no primeiro grau, atual ensino fundamental, em escola

privada e no ensino superior na PUCCAMP e na Faculdade de Educação da UNICAMP, onde foi assistente do professor Casemiro dos Reis Filho, seu orientador de mestrado e doutorado. Publicou dois livros na área de Educação Especial, os quais considero discursos muito importantes para o estudo sobre a constituição desse campo.

O livro *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, publicado pela primeira vez na década de 80 do século XX, foi prefaciado por Pedro Georgen¹⁵, na cidade de Campinas, em 1985, o qual chama a atenção para a importância dessa publicação, enfatizando sua dupla originalidade. Primeiro, são raros os trabalhos que se propõem a estudar sistematicamente a História da Educação do deficiente mental no Brasil e, segundo, é original pelo enfoque adotado que mostra o inter-relacionamanto entre educação do deficiente mental e a sociedade nos diversos períodos estudados, fazendo perceber a educação como processo integrado ao modo pelo qual a sociedade se organizou para reproduzir sua própria subsistência.

Em seu último livro, *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, publicado em 2004, a autora retoma o estudo anterior, atualizando-o em relação ao período analisado, ampliando-o em relação às outras deficiências e levantando dados até início do século XXI.

Tento descrever e interpretar de forma sintética como se organizou a educação escolar, formal, intencional, com o fim de ministrar alguma instrução que permitisse a este alunado, com limitações físicas, fisiológicas, intelectivas, mas sem doença mental, viver numa organização social como a nossa. (JANNUZZI, 2004, p. 1)

Maria Aparecida Leite Soares iniciou sua atuação na educação de surdos em 1971, como professora de instituição especializada. Trabalhou também em classe especial de alunos surdos em uma clínica, oferecendo serviço de apoio às crianças integradas em classes comuns e crianças que não tinham nenhuma deficiência, mas apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Posteriormente, esteve ligada à Secretaria de Educação do Município de Diadema, em São Paulo, assumindo, juntamente com a equipe, a criação do Serviço de Educação Especial e da Escola Olga Benário Prestes.

¹⁵ Doutor em educação pela Universidade de Munique, professor de Teoria Educacional e na ocasião assessor de Relações Internacionais da UNICAMP.

Após concluir o mestrado, participou da implantação do Serviço de Educação Especial do Município de Santo André, respondendo pela proposta de inserção de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino e coordenando a equipe formada por professores habilitados, a qual prestava apoio a esses alunos e professores.

A educação dos surdos, tema recorrente em seus trabalhos desde o mestrado e o doutorado, tem sido seu principal objeto de estudo. Na universidade de São Francisco, atuou como professora do curso de Pós-Graduação em Educação e coordenou a linha de pesquisa em educação especial. Posteriormente, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), foi responsável pela disciplina Educação Especial, no curso de Pedagogia, e pela criação do Núcleo Integrador de Educação Especial. Atualmente, como professora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), é membro da equipe do Núcleo de Atenção Interdisciplinar em Audição, Linguagem e Educação.

Em seu trabalho intitulado *Educação do surdo no Brasil*, primeiramente apresentado como tese de doutorado sob a orientação e depois prefaciado em livro por Gilberta de Martino Jannuzzi, procura compreender, através da análise das diferentes práticas utilizadas na educação do surdo, as razões pelas quais os pedagogos colocaram em segundo plano a aprendizagem das disciplinas escolares, procedimento que não ocorria em relação ao aluno considerado “normal”.

Na procura de respostas, refletiu sobre as propostas educacionais oferecidas aos surdos, nas quais destacou as tendências educacionais que privilegiam o oralismo¹⁶ ou método oral, o gestual e o bilinguismo. Todavia, sem negar a importância dos estudos voltados à linguagem do surdo, tende a apresentar um estudo voltado para os problemas da escolaridade dos surdos, o qual, para a autora, impõe a busca de uma compreensão que vai além da linguística. A partir de nossas raízes europeias, mas se centrando no Brasil, entende o Instituto Nacional de Surdos (INES) como uma instituição pública estatal altamente significativa nessa especificidade educativa.

¹⁶ “Oralismo ou método oral é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral”. (SOARES, 2005, p. 1)

Acredito que a discussão sobre a equivalência das duas linguagens (gesto e fala) deva ser objeto da lingüística. Portanto, este trabalho não tem como objetivo avaliar a eficácia do ensino de surdos, através da sua fala ou gestos, mas, sim, o de buscar compreender, através das diferentes práticas aqui analisadas, as razões que levaram a colocar em segundo plano a instrução escolar, no que diz respeito ao conjunto das disciplinas. (SOARES, 2005, p. 3)

Para Maria Aparecida Leite Soares, a educação de surdo definiu como seu principal objetivo, historicamente, a capacidade de o aluno adquirir um código linguístico e fornecer uma certa instrumentalização para o trabalho, mesmo se afirmando, no decorrer do livro, que a surdez ou a surdo-mudez não se constitui em fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar, cujo currículo pode ser o mesmo utilizado na educação comum, exigindo somente adaptações.

Marcos José Silveira Mazzotta formou-se professor primário em 1963 e professor especializado no ensino de deficientes mentais em 1964. Graduou-se em Pedagogia (1968) e Direito (1969). É mestre em educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Doutor em educação (História e Filosofia da Educação) e Livre-Docente em Educação Especial pela Universidade de São Paulo. Atuou como docente em classes especiais de deficientes mentais e no ensino de 1º. e 2º. Graus, atuais ensinos fundamental e médio, na rede estadual de ensino da capital e do interior do estado de São Paulo.

Desde 1973 vem exercendo a docência e a coordenação de cursos superiores nas áreas de educação especial. Trabalhou durante quinze anos na Secretaria de Estado Educação de São Paulo, onde foi Diretor do Serviço de Educação Especial, no período de 1976 a 1981.

É professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde, desde 1983, desenvolve pesquisas e atua nos cursos de pós-graduação.

Dentre os seus livros publicados destacam-se: *Fundamentos da educação especial* (1982); *Educação escolar: comum ou especial?* (1987), *Trabalho docente e formação de professores de educação especial* (1993) e *Educação especial: história e políticas públicas*, já na 5ª. edição (2005).

Esse último é fruto de sua tese apresentada na livre-docência em Educação Especial. “Nele estão contempladas tentativas de esclarecimento e solução de

questões práticas e teóricas surgidas ou construídas no decorrer de trinta anos de atividade no campo educacional”. (MAZZOTTA, 2005, p. 10)

Nesse estudo, o autor faz uma análise muito pertinente sobre a história e as políticas públicas da Educação Especial no Brasil, chamando a atenção para aspectos de suma importância do resultado do seu estudo no que se refere à pesquisa histórica em Educação Especial.

Mesmo quando entendida como modalidade de ensino, via de regra alvo de abordagens tecnicistas ou reducionistas, a educação especial tem sido defendida como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais. Nesse contexto, a educação especial no Brasil não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos, de modo a empreenderem uma investigação científica de sua existência enquanto elemento significativo da política educacional. Ilustra tal afirmação o documento-síntese, da Jornada de Pesquisa em Educação Especial, realizada em 1986, no Rio de Janeiro, que sugere como principais linhas de pesquisa as seguintes: diagnóstico da deficiência mental, integração da pessoa deficiente, formação de recursos humanos, currículos e programas em educação especial, prevenção da excepcionalidade, relação criança/família/escola, reabilitação e profissionalização. Importante, também, é a constatação de que a todo momento surge um ‘pioneiro’ com um discurso pretensamente novo ou inovador, ignorando toda a trajetória desta modalidade de ensino, quer no âmbito da sociedade civil, quer no da ação governamental. (MAZZOTTA, 2005, p. 11-12)

Jose Geraldo Silveira Bueno concluiu o doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1991. Atualmente é professor titular dessa universidade. Atua na área de educação, com ênfase nos processos de inclusão/exclusão escolares, em particular na educação especial. Em suas atividades profissionais interagiu com 45 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. Em seu Currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: educação especial, política educacional, educação escolar, inclusão escolar, pesquisa educacional, ensino fundamental, educação inclusiva, formação docente, deficiência auditiva e surdez.

Seus principais livros são: *Educação especial brasileira: integração do aluno diferente*, publicado em 2004; *A educação especial na universidade brasileira*, em 2002; e organizou o livro *Escolarização: práticas didáticas, controle e organização do Ensino em 2002*.

Em *Sergipe*, o estudo sobre a Educação Especial teve ainda, na década de 80 do século XX, sua primeira produção com a dissertação de mestrado desenvolvida pela professora Dra. Iara Maria Campelo Lima, intitulada *Observação e análise da interação professor-aluno em classe de Educação Especial*, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 1985. Entre as décadas de 1980 e 1990 alguns artigos foram produzidos por professores e estudantes da Universidade Federal de Sergipe, dos quais pouquíssimos foram publicados.

A pesquisa sobre esse tema toma nova dimensão ao iniciar o século XXI com duas dissertações apresentadas no ano 2000, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sendo a primeira apresentada por mim e a segunda pela professora Verônica dos Reis Mariano de Souza. Em 2006, a Professora Graça Araújo defende sua dissertação intitulada *Opinião de psicólogos sobre o seu preparo para atender às necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental*.

Vale ressaltar que nesses estudos, as políticas públicas e a necessidade do repensar as representações construídas até então sobre Educação Especial vêm fomentado o interesse de estudantes, profissionais e pesquisadores.

Outros educadores sergipanos, diante da dificuldade de acesso ao Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe, com foco na Educação Especial, devido à falta de professores com formação específica na área de Educação Especial e Inclusiva até 2009, realizaram seus estudos em outros espaços acadêmicos. Entre esses destacam-se Chrystiane Andrade Vasconcelos Toscano, com a dissertação intitulada *Estudo de la afetividad de los niños y niñas portadores del síndrome down em edad preescolar*, pelo Instituto Superior Pedagógico José Verona, Cuba, em 2000, e Isa Regina Santos dos Anjos, com trabalho intitulado *Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva*, pela Universidade Federal de São Carlos, em 2006.

Devido, principalmente, à recente implantação do Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe, alguns educadores também desenvolveram seus estudos em outros espaços acadêmicos, entre os quais estão a professora Dra. Maria Stela de Araújo Albuquerque, com a primeira tese, intitulada *Um estudo sobre a Educação especial em Sergipe*, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2000; professor Dr. Nelson Dagoberto de Matos, com a tese intitulada *A pessoa portadora de necessidades especiais no contexto das políticas*

sociais: perspectivas da modernidade, pela Universidade Federal de São Carlos-SP, 2004; a professora Dra. Verônica dos Reis Mariano, com a tese intitulada *A gênese da educação dos surdos em Aracaju*, pela Universidade Federal da Bahia, 2007; e a professora Dra. Iara Maria Campelo Lima, com a tese intitulada *Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de Educação Inclusiva*, pela Universidade Federal da Bahia, 2009.

Até o momento, com o estudo voltado especificamente para a História da Educação Especial em Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, existe apenas a minha dissertação de mestrado, intitulada *Educação especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*, que foi publicada em livro no ano de 2005 pela Universidade Tiradentes.

Esse estudo soma-se aos diversos que surgiram, a partir da década de 1990, tratando da história da Educação e que despertaram grande interesse e têm sido referência para muitos pesquisadores.

Na dificuldade de falar da minha própria produção, registro a seguir alguns comentários apresentados pelo professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento ao prefaciar o livro:

O trabalho de Rita de Cácia, *Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*, é, portanto, pioneiro, sob diversos aspectos. Além de ter um objeto inédito, é um estudo expressivo no conjunto daqueles que, ao longo do período posto aqui em discussão, ajudaram a romper com a prática de produzir estudos em História da Educação apenas como iniciativa individual. [...] O estudo de Rita de Cácia alerta para a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre a Educação Especial. É uma contribuição historiográfica de valor, como elemento de construção de uma memória, que abre perspectivas para um exame mais aprofundado do problema. Rita nos põe diante da enorme tarefa que há por fazer.

3 EDUCAÇÃO DO ANORMAL

A palavra “educação”, procedente do latim *educare* (e seu cognato *educere*), significa “guiar, conduzir”, e o prefixo “e” pode ser traduzido por “para fora”. Em seu conceito elementar, educação é a atividade de “conduzir para fora”.

Libâneo (1985, p. 97, grifo nosso) define educação da seguinte forma: “[...] educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro; é modificar numa certa direção o que **é suscetível de educação**”. Este conceito era também uma das definições de educação no século XIX e até então ainda não se compreendia como educar o anormal por não entender a pessoa com deficiência capaz de modificar-se, como disse Vygotsk (1989) em *Fundamentos da defectologia*, capaz de sair da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal. As dúvidas entre deficiência mental e doença mental, por exemplo, eram inúmeras. Alguns já afirmavam que deficiência era um estado definitivo e doença mental, uma condição temporária. Essas representações conceituais eram muito discutidas e pouco compreendidas. Muitos médicos tinham dificuldades em diagnosticar, entender a diferença, outros argumentavam que não havia diferença e as consequências desse longo processo de construção do saber e do poder que tinha a medicina influenciaram decisivamente no pensar e fazer pedagógico.

O conceito de Educação Especial atual é uma produção do século XX. Até o século XIX e primeiras décadas do século XX, educar o anormal era algo muito moderno e, na maioria das vezes, visto como tarefa impossível. Educar o anormal ainda era entendido como cuidar, dar assistência, atenção.

Essa concepção criada por uma ligação de representações materializaram-se nas diferentes áreas do conhecimento e aparecem com frequência como expressões verbais, substantivo ou adjetivo nas intenções e ações que envolvem a atenção à pessoa com deficiência tanto no campo educacional como médico e jurídico como práticas indissociáveis.

A palavra cuidar é de origem latina, deriva do verbo cogitare, porém são encontradas referências também no vocábulo latino curare, muito utilizado pela Medicina. *Cogitare* é sinônimo de pensar, supor, imaginar, e *curare* implica 'tratar de pôr cuidado em'. Quanto ao verbo cogitare, este origina-se do vocábulo co-agitare, significando agitação do pensamento, revolver do espírito ou tornar a pensar em alguma coisa. (MONTENEGRO apud MACEDO; DIAS, 2006)

O termo cuidado é derivado do latim cogitatus e diferencia seu significado de acordo com a função de adjetivo e particípio do verbo cuidar, implicando em pensado, calculado, suposto, meditado. A segunda função da palavra refere-se ao campo das emoções, aparece com a função de substantivo masculino, significando desvelo, solicitude, diligência, vigilância, precaução. Cuidado implica cuidar do outro em toda dimensão humana. Segundo Silva apud Macedo e Dias (2006), eram raríssimos os espaços escolares no Brasil para essa clientela, mas com a preocupação em estabelecer a ordem social e a civilização, tornou-se imperativo, naquele momento, buscar alternativas para cuidar e educar para poder civilizar.

3.1 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

A constituição do campo da Educação Especial e sua integração e incorporação no sistema de educação foram compreendidas como a educação das pessoas que não se enquadravam às exigências do sistema regular de ensino, entre os quais estão os deficientes mentais, físicos, surdos e cegos. Aqui procuro estudar essa trajetória, situando-a nas representações de educação existentes nesse período.

Os estudos sobre as deficiências iniciaram na Europa, a partir do século XVI, como uma preocupação da Medicina em classificar os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido para a época. A gênese do conceito de deficiência, essencialmente médica, enfatiza o caráter organicista e sua determinação genética ou perinatal e prognósticos nada animadores.

Inicialmente cabe considerar que a pré-história da Educação Especial chega até o final do século XVIII, sendo este um período caracterizado pelo pessimismo e negativismo. Nas sociedades antigas era habitual a prática do infanticídio, quando se detectavam anormalidades entre os recém-nascidos. Durante a Idade Média, a Igreja condenava ao infanticídio os anormais (denominação daquela época), o que provocou um aumento do abandono de crianças, surgindo os primeiros asilos e instituições beneficentes para abrigar os diversos incapacitados que assim recebiam a proteção básica. Sem dúvida, as pessoas diferentes despertavam o temor. Em outras ocasiões essas pessoas eram consideradas como depositárias de influências demoníacas ou de espíritos maus, sendo submetidas ao exorcismo. O destino final de algumas era a fogueira.

Durante o século XIX a hegemonia doutrinária dos médicos, no campo da Educação Especial, perdeu espaço e sofreu críticas severas, haja vista que as ideias sobre a educabilidade da pessoa com deficiência vão-se desenvolvendo e se confirmando; é quando entram em cena também os psicopedagogos e pedagogos, interessados no estudo da deficiência e nas possibilidades de educação dos indivíduos com deficiência.

No Brasil, esse processo ocorreu mais tarde do que na Europa. Bueno (1993) mostra que a Educação Especial surgiu nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, em meio a um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida, que inaugurou a democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789. Uma das exigências naquele momento era o fim dos privilégios concedidos à nobreza, dentre os quais estava o direito de ter acesso à escola.

Quando temos acesso à literatura sobre Educação Especial, percebemo-la como algo recente. É difícil pensar que essa temática já permeava a educação do Brasil desde 1600, sendo, efetivamente, discutida e tratada de acordo com a perspectiva de cada momento, o que não pode ser visto apenas como descaso, mas também a partir da análise daquele contexto. Sem querermos analisar a história com culpados e reféns, procuraremos analisar as representações produzidas em nome das racionalidades médica e jurídica nesse texto, especificando-as como práticas que contribuíram para a constituição do campo científico da Educação Especial, situando Sergipe nesse panorama durante o século XIX e início do século XX.

Independentemente dos diferentes olhares dos historiadores da educação sobre a Companhia de Jesus, reconheço que os padres jesuítas foram os grandes responsáveis pela introdução da educação no Brasil. O fato de que houve contradições de que Portugal, ao colonizar novas terras, impôs a sua cultura, buscando, através da alfabetização, da educação, “civilizar” o povo com sua cultura europeia e de que os jesuítas propagaram a sua religião e cultura nas novas terras descobertas, seja para filho de índio, colono ou dono de fazenda, provocando talvez uma aculturação, não tira o mérito da contribuição desse país colonizador e dos jesuítas na formação educacional do Brasil naquele período, mesmo se atendendo aos interesses da Coroa e da Igreja.

No entanto, é importante ressaltar que a expulsão dos jesuítas não ocasionou, segundo Nunes (1984), grandes alterações educacionais em Sergipe. O novo sistema de ensino só chegou a Sergipe no final do século XIX com a nomeação dos primeiros professores.

O cenário educacional sergipano no século XIX, segundo Nascimento (1997), era reflexo pálido do que acontecia no restante do país.

Às voltas com disputas agrícolas entre proprietários de terra e capitães-mores, figurava como personagem menor a educação, visto que quase metade da população era composta por escravos e trabalhadores pobres, o que significava uma clientela sem representatividade para o governo provincial. (NASCIMENTO, 1997, p. 1)¹⁷

Nunes (1984) afirma que em Sergipe, na época, prevalecia a ignorância, a violência e a criminalidade.

Achava-se a grande massa do povo no mesmo estado como se nunca se houvesse inventado a imprensa. Havia muitos negociantes abastados que não sabiam ler, e difícil era achar jovens habilitados para caxeiros e guarda-livros. Nem era raro um opulento sertanejo encomendar a alguns dos seus vizinhos que de qualquer porto de mar lhe trouxesse um português de bons costumes que soubesse ler e escrever para casar-lhe a filha. (SOUTHEY apud NUNES, 1984, p. 35)

¹⁷ *Blog* do Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento (jorgecarvalho.zip.net) consultado em maio de 2007.

Durante esse período, D. João criou diversas instituições de ensino, destacando-se a Academia de Marinha (1808); Academia Militar (1810); Academia de Anatomia e Cirurgia (1808); Laboratório de Química (1812); curso de Agricultura (1814); Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios (1816), no Rio de Janeiro; Academia Médico-cirúrgica (1808); Cadeira de Economia (1808); Curso de Agricultura (1812); curso de Química (1817) e curso de Desenho Técnico (1817), na Bahia. Depois surgiram os cursos de nível técnico em Botânica, Economia, Geologia e Mineralogia, também em outros pontos do país.

Além desses cursos, D. João fundou a Imprensa Régia em 1808, colocando em circulação a *Gazeta do Rio de Janeiro*. Criou também a primeira Biblioteca Pública em 1814.

Sergipe mantinha, desde a colônia, seus cursos de Primeiras Letras e de Gramática Latina que se expandiam pelo território. Aqueles que tinham uma situação econômica mais favorecida não queriam que suas filhas “desposassem-se” com brasileiros ignorantes e sem educação. O interesse era ter em família um homem “civilizado”, de bons costumes, culto, que soubesse ler e escrever, não para ensiná-la a ler – porque naquela época não era essa a principal obrigação da mulher; sua educação só se efetiva em Sergipe décadas depois –, mas para dar status social, bem como poder auxiliá-lo nos negócios.

Por outro lado, alguns comerciantes mais instruídos ansiavam por um ensino mais estruturado e sistematizado, no intuito de criar maiores possibilidades para seus filhos que precisavam estudar nas academias do sul do país, onde eram exigidos conhecimentos em Gramática, Geometria, Línguas e Retórica, os quais ficavam restritos a algumas colônias, diante do pequeno número de professores formados no país até aquele momento.

Assim, segundo Nunes (1984), quando Sergipe foi politicamente declarado independente da Capitania da Bahia, em 1820, contavam-se em seu território:

[...] 18 cadeiras de Primeiras Letras dispersas por vilas e povoações e, oito aulas de Gramática Latina localizadas na Capital, a cidade de São Cristóvão, e nas vilas de Sto Amaro das Brotas, Sta Luzia e Estância, vila Nova Del Rei do rio São Francisco, Itabaiana, Propriá, e na povoação de Laranjeiras. (NUNES, 1984, p. 34)

A partir da concessão da autonomia política por D. João VI, Sergipe passou por turbulenta fase de instabilidade sociopolítica e econômica que afetou

demasiadamente a educação, pois, para defender o direito à independência política, a grande preocupação era o desenvolvimento econômico, chegando Sergipe a ter em meados de 1820 mais de 226 engenhos. No entanto, a população, segundo Nunes (1984, p. 40), “[...] era calculada em torno de 115.408 habitantes”, [sendo] 27,17% escravos, significando 33.335 pessoas para 82.065 livres. Ou seja, a parcela livre dessa população, que não se classificava nem como classe média nem como camada de status social da elite, era denominada (MOTT apud NUNES, 1984, p. 41), como “gentalha, canalha, miserável, gente que vive da misericórdia de Deus”. Gente pobre que não tinha nenhuma situação econômica estável que lhe possibilitasse uma vida mais saudável e culta; gente que não tinha acesso à educação, até porque, naquele momento, a educação não era prioridade.

Somente com a concretização da resistência à Colônia da Bahia e com o desenvolvimento administrativo e a instalação do Governo Provincial é que apareceu a urgente necessidade de pessoas qualificadas para assumir os cargos oficiais; ou seja, o desenvolvimento da capitania exigia pessoas alfabetizadas. A visionária administração do Presidente Clemente Manuel, segundo Nunes (1984), buscou uma melhoria educacional para o novo estado independente, que estava em desenvolvimento.

Algumas cadeiras foram criadas objetivando atender às necessidades do seu povo. No entanto, a educação era voltada apenas para o sexo masculino. Somente em 1831 acontece a criação de cadeiras públicas para ministrar as Primeiras Letras às pessoas do sexo feminino, nas cidades de Laranjeiras, Propriá e Estância, ainda com muita resistência, pois o homem entendia que recebendo educação formal e obtendo conhecimentos outros, além da boa conduta feminina, a mulher poderia rebelar-se diante da sociedade patriarcal.

A independência do Brasil, em 1822, trouxe algumas modificações para a educação brasileira. Foi outorgado, na constituição de 1824, um dispositivo estabelecendo que haveria escolas de primeiras letras em todas as localidades e que deveria ser gratuita a instrução primária. Também foi determinado o método a ser adotado, que era o *Lancasterian*. As primeiras escolas normais foram criadas nas províncias da Bahia e do Rio de Janeiro em 1830

Tentando suprir parte dessa demanda, em 1827, afirma Nascimento (2007), oficializava-se o método Lancasteriano de Monitoria, através do qual os alunos com maior capacidade de assimilação passavam a orientar um determinado grupo de

outros alunos. Vale ressaltar que esse método já era criticado em várias partes do mundo antes mesmo de ser implantado no Brasil. No entanto, como afirma Gláriston Lima (2007), representava um avanço ao modo de ensino individual para a disseminação da instrução da escola primária para ‘todos’.

Em Minas Gerais, ilustrando a realidade educacional brasileira do século XIX, a atuação de um novo método de ensino, o método mútuo, rompeu discursivamente com o passado, uma vez que o método utilizado anteriormente era o individual, que abrangia a minoria da população. Em 1825, o jornal *O Universo*, órgão de comunicação da imprensa mineira, também defendeu em todos os pontos a nova metodologia, por acreditar que tal método traria vantagens para o povo e para a administração da província, por ser rápido e atingir maior número de pessoas, embora, como afirmam Faria Filho, Rosa e Inácio (2002), tenha sido um momento de intensos debates sobre a organização da instrução pública e da formação dos professores.

Dessa forma, esse novo método foi adotado com o objetivo de abreviar o tempo para educar crianças, reduzir despesas da escola e generalizar instrução necessária às classes inferiores da sociedade.

Segundo seus defensores, era possível instruir até 1000 alunos por professor e, com isso, aumentar o número de pessoas escolarizadas de forma rápida e eficaz para esconder a face da educação – esfacelada – que se encontrava no Brasil. Contudo, para tal método, eram necessários materiais que facilitassem a aprendizagem, como, por exemplo, areeiros¹⁸, ardósias de diferentes tamanhos, lápis que escreviam em pedras, traslados, tabelas para aprendizagem dos cálculos, entre outros. Muitos professores da época, por não disporem dos instrumentos que o método exigia, tentavam ser criativos, fazendo adaptações para colocar em prática a nova metodologia exigida pelo governo. O método, entretanto, não fora mais difundido devido à carência dos materiais exigidos para ensinar, que era da responsabilidade do governante da época.

Faltava também o material de uso cotidiano, como papel, penas e tinta. Depois de várias solicitações, os professores resolveram comprar com o próprio salário para depois serem reembolsados pela Fazenda Pública. Diante de tal

¹⁸ Vaso de vidro, ou metal, cuja tampa é à semelhança de Crivo, por onde espalha areia fina sobre a escripta, para que seque mais depressa e se não borre. – Tinteiro e areeiro = Também se dá este nome ao que extráe areia e a acarreta. (SILVA, A., 1958)

situação, o presidente da província mineira era bombardeado de correspondências de delegados, responsáveis pela fiscalização das escolas de primeiras letras durante os anos de 1827 a 1838.

Naquele período, afirma Gláriston Lima (2007), o método era adequado às necessidades da educação, “[...] tanto no Brasil, quanto na Província de Sergipe, pois era fundamental formar mais alunos o mais rapidamente possível e a baixos custos, já que o material serviria a muitos alunos [...], tendo em vista seu caráter coletivo”. Mas mesmo assim, continua o autor, sua permanência em Sergipe foi apenas até a década de 1850, o qual, diante das críticas feitas pelos administradores provinciais, não teve sucesso. As maiores críticas em Sergipe, assim como em Minas Gerais e em outras províncias do país, estiveram relacionadas à falta de mobília e materiais escolares.

As lentas mudanças educacionais que aconteceram em Sergipe, no século XIX, foram reflexos das mudanças nacionais, na tentativa de educar o seu povo, qualificando-o. Os atos adicionais tiveram para a educação sergipana um valor transformador, pois, mesmo com toda a resistência política, lentamente eles vieram sempre inovando a educação sergipana para que o estado pudesse tentar manter uma coerência interna e externa.

Nesse sentido, como tentativa para reverter a situação educacional e conseguir atrair e manter professores, institucionalizou-se o ensino público, o que proporcionou maior acessibilidade escolar dos menos favorecidos economicamente, já que até então os estabelecimentos eram predominantemente particulares.

Segundo Nascimento (2007), em 5 de março de 1835 foi assinado o primeiro documento do Sistema de Ensino Público Sergipano, que decretava aberto o primeiro concurso público para o magistério e definia estabilidade no emprego de professor e aposentadoria aos 25 anos de trabalho, trazendo, juntamente com isso, algumas diretrizes quanto ao processo de avaliação na capital e nas vilas. Instituiu também a entrega de material didático aos alunos, fornecido pelo governo (Câmara e juizes), definindo que meninos e meninas usariam esse material para estudar em salas separadas.

O papel da mulher nesse contexto ainda era pequeno, mas já havia uma grande evolução, pois, mesmo com as limitações impostas no que se refere à conduta moral, já lhe era permitido ocupar cadeiras especificamente criadas para ela.

Como relata Nunes (1984, p. 56), a Carta de Lei de 5 de março de 1835 “pode ser considerada nossa ‘primeira Lei Orgânica de Instrução’”. Tratava exclusivamente da tentativa de sistematização do ensino, apresentando os aspectos relevantes sobre o funcionamento e desenvolvimento das aulas, tanto nos aspectos administrativos quanto nos aspectos educacionais. Não tínhamos mais a Companhia de Jesus, mas a marca impressa na educação era a da Igreja. Os conteúdos e a metodologia aplicados em sala de aula deveriam estar centrados nos preceitos religiosos e nos princípios e valores morais, estabelecendo assim “a boa convivência”, na tentativa de reduzir a violência e de desenvolver no povo a concepção de direitos, ou seja, respeitar a propriedade e bens alheios, principalmente se fossem as propriedades e bens da camada com status.

A participação da Medicina e dos militares foi marcante. A Medicina tentou desenvolver hábitos saudáveis na população, erradicou doenças, procurou reduzir as epidemias e esforçou-se em apresentar motivos para que a Província cuidasse do saneamento básico a fim de que Sergipe e o país pudessem ter homens fortes, para representá-los e protegê-los.

A marca militar fez-se presente também na propagação da necessidade prática de atividades físicas, como um hábito, para formar um estado forte, capaz de defender-se de possíveis invasores, atendendo ao pedido do país.

Outro fato importante para Nascimento (2007) na sistematização efetiva do ensino em Sergipe foi a implantação da Inspetoria Geral das aulas, por Resolução Provincial. Era uma espécie de primeiro esboço dos conselhos de educação. A Inspetoria foi o primeiro órgão criado com a finalidade de inspecionar a educação na Província.

O mercado exigiu, ao longo do século, cada vez mais mão-de-obra especializada. Ficou clara a necessidade do ensino profissionalizante bem como de outras mudanças sociais, como a mulher trabalhando fora de casa, o cuidado com o corpo, a prática de atividades físicas; e tudo isso gerava, mesmo diante da necessidade latente, um preconceito social muito grande. A educação era um fator muito importante.

Nessa época o ensino profissionalizante já dava seus primeiros passos com a formação de carpinteiros e pintores, o que proporcionava às classes menos favorecidas a possibilidade de uma

formação escolar que pudesse inseri-lo no mercado de trabalho em crescimento. (NASCIMENTO, 2007, p. 1)

No fim do Império, para uma população de quase 14 milhões de habitantes no Brasil, tinha-se cerca de duzentos e cinquenta mil matriculados nas escolas primárias. Ao somar-se aos outros cursos chegaria a trezentos mil estudantes, o que correspondia a cerca de 15% da população em idade escolar.

Não havia universidade, mas apenas escolas isoladas de nível superior, como as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro. Nesse mesmo período surgiram as primeiras irmandades no país que protegiam os negros.

A responsabilidade atribuída aos professores para regular os diferentes aspectos da vida escolar estava impressa nos regimentos escolares das escolas públicas com instrumentos legais, os quais determinavam a postura do professor e a responsabilidade da família.

Lima (2007), citando texto do Regimento Interno das Escolas de Primeiras Letras de 1858, ressalta que a responsabilidade assumida pelos professores, naquele período, incorporava também a figura do diretor, uma vez que a lei autorizava-o a punir os alunos e ainda estabelecia normas para o relacionamento entre os professores e a família.

O professor dentro de sua sala de aula é o diretor exclusivo de todos os trabalhos escolares e o único a quem incumbe a policia da escola, e a quem compete velar o bom comportamento dos discípulos e bom desempenho de suas obrigações. Se apesar de todos esses castigos o discípulo não se corrigir e se sua conduta for tal que sua presença e exemplo tornem-se perigosos aos outros, o professor comunicará aos pais dos alunos para que eles o retirem da aula, e não fazendo no prazo de oito dias, poderá o professor excluí-lo da matrícula, comunicando-o à respectiva comunicação a Instrução Pública, justificando nos termos do presente regimento o seu procedimento, afim de que a mesma comunicação o comunique a Inspeção Geral com todos os documentos exigidos. Nenhum pai ou tio poderá obrigar o professor a seguir suas regras, que lhes quiser impor, e menos ainda poderá exigir que o professor aplique a vista castigos a tais discípulos, ficando-lhes o direito salvo de representarem à quem de direito for contra o professor, quando entenderem que este não cumpre com seus deveres. (LIMA, 2007, p. 16)

Diante das relações entre a família e a escola, as práticas pedagógicas e a materialidade escolar daquele contexto, provavelmente, as ações que emergiram

não se deram simplesmente para atender aos vários segmentos da população atingidos pelos males causadores de danos físicos ou mentais, e sim como expressão da necessidade advinda daquela sociedade que se estruturava na época, como forma de afastá-los da elite em função, talvez, do desconforto que representavam esses “incapacitados” tomados pela fome, doenças e comportamentos rebeldes, anormais e imorais.

Sergipe desenvolveu-se, no século XIX, principalmente, expandindo seus engenhos e apresentando um crescimento populacional. Educacionalmente, apenas uma pequena parcela populacional chegava à escola; conseqüentemente, o analfabetismo ocupava a maior parcela das estatísticas.

Segundo dados do IBGE, no período de 1872 a 1920 mais de 70% da população ainda não era alfabetizada.

Tabela 1: Taxas de alfabetizados e analfabetos em Sergipe (1872-1920)

ANOS	ALFABETIZADOS		ANALFABETOS		POPULAÇÃO
	TOTAIS	TAXAS	TOTAIS	TAXAS	
1872	29.134	16,53%	147.109	83,47%	176.243
1890	31.683	10,19%	279.243	89,81%	310.926
1900	88.029	26,98%	238.235	73,02%	326.264
1920	79.635	16,70%	379.429	83,30%	477.064

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

O final do século XIX foi marcado pela criação de muitos colégios particulares, laicos e confessionais, em várias cidades da província de Sergipe e na capital, o que proporcionou uma significativa redução do analfabetismo, como pode ser observado na Tabela 1.

Para Nunes (1984), foi a partir do regulamento de 1870 que Sergipe começou a nortear-se educacionalmente. Assinado pelo coronel Francisco Cardoso Júnior, esse regulamento refletia o que acontecia no restante do país. A educação, antes tratada de forma menos efetiva, tomou, a partir de então, uma proporção maior, sendo tema de debates nas esferas governamentais, na imprensa e entre o povo, junto ao qual crescia o desejo pela instrução como uma espécie de tábua de

salvação; uma oportunidade de aplacar as diferenças sociais tão gritantes. As propostas educacionais da Europa fomentavam aqui no Brasil uma necessidade urgente de mudanças, pois os conflitos entre a aristocracia feudal e a burguesia ascendente resultavam em repercussões sociais e traziam à tona os conflitos inerentes às disparidades vigentes, daí a educação assumir uma importância crescente no tocante ao desenvolvimento do país.

O regulamento foi complementado pelo de 10 de junho e o de 9 de agosto de 1871, quando foram instituídas algumas inovações que tentavam “moralizar o ensino”: habilitação para o ingresso no magistério e o ensino obrigatório facultativo, tendo em vista a dificuldade de muitos pais manterem os filhos na escola. Dentre as várias medidas, merece destaque a criação do Colégio Atheneu Sergipense, abrangendo o curso de humanidades, e da Escola Normal, como forma de favorecer o ensino secundário. O curso normal era ofertado em dois anos e capacitava o estudante para o exercício do magistério – tentativa que não teve muito êxito a princípio, pois os matriculados eram filhos das famílias economicamente privilegiadas e não estavam interessados no magistério e sim nas disciplinas preparatórias, com o intuito de ingressar nas grandes academias para assim garantir uma ascendência social.

O rendimento educacional era baixo, não pelas dificuldades de aprendizagem, mas pela perspectiva dos alunos, que viam a escola somente como trampolim, sem o respeito necessário. Usavam o status da família “como escudo para toda sorte de desmandos e badernas”.

Um dos grandes defensores da Escola Normal, Manuel Luís, defendia a escolarização de moços pobres e capazes como também para mulheres, a coeducação, pois afirmava perceber na alma feminina um talento materno inato para o magistério, corrente de pensamento que estava em moda em vários países da Europa.

Outro professor que se somou como protagonista da História da Educação sergipana pela iniciativa solidária e, segundo Nunes (1984), pioneira, foi João Madureira do Engenho Novo, que criou um curso noturno para os trabalhadores de sua fazenda e da vizinhança. Nesse contexto, também com olhar voltado para a camada que margeava a sociedade – por interesses políticos e/ou humanitários, pois as referências e documentos muitas vezes silenciam sobre esse aspecto, o que me leva a verificar sua importância tanto pelo que revelam como pelo que deixam de

revelar –, destacou-se Antônio Cândido da Cunha Leitão¹⁹, que criou aulas na cadeia, afirmando acreditar que a instrução era um meio de o indivíduo ocupar a cabeça e uma ajuda para a regeneração da alma.

Várias foram as mudanças dos representantes políticos em Sergipe, o que, como afirma Nunes (1984), acabou repercutindo de forma negativa na vida educacional da província, quão grandes eram os “desmandos” e contradições governamentais. Dentre eles, a autora destaca um que considera o mais impactante e oneroso, que foi o Regulamento de 23 de setembro de 1873 (do Presidente Manuel Pereira Galvão), no qual a Câmara Municipal determinaria a escolha dos professores, o aconselhamento quanto à criação de cadeiras e a demissão dos docentes. Além de revelar o prejuízo que trouxe para a educação do estado e o retrocesso nos passos dados até então salientados pela autora, Nunes (1984) manifesta a forma de expressão de poder e lutas pelo poder daquele momento.

O professor Manuel Luís, nessa luta, como em outros significativos momentos, fez ardoroso combate a tais medidas, fazendo “efusivos” pronunciamentos, grande parte deles infrutíferos, os quais não conseguiram êxito porque, além das questões políticas e também como reflexos delas, as escolas particulares cresciam e o Atheneu não conseguia aumentar o número de matriculados, mantendo-se numa média inferior ao esperado, refletindo, assim, a situação econômica e social do estado.

Na Escola Normal, a influência política era, segundo Nunes (1984, p. 68, grifo nosso), uma “sombra nefasta” sobre o desenvolvimento da educação. Ela destaca a fala do Diretor Geral da Instrução, Tito Augusto Souto de Andrade: “[...] seria um glorioso triunfo conseguir-se arrancar de sobre o ensino esse *cranco* que tanto o corrói, empregando-se meios de que a política não tivesse ação sobre aqueles que exercem o magistério”. Gerou-se, de forma mais incisiva, a partir de então, momento bastante turbulento na vida política e social da província, efeito das reformas e intervenções políticas. No entanto, o regulamento também trazia aspectos positivos, alguns avanços para a época, dentre eles o de que as mulheres poderiam substituir os homens nas cadeiras, desde que os alunos não tivessem mais de 12 anos.

A partir de 1877 uma grave crise atingiu a província, além da seca que assolou toda a região nordeste e houve queda nas exportações, sendo a educação

¹⁹ A Presidência do Dr. Antônio Cândido da Cunha Leitão foi breve, porém as aulas *concebidas* durante sua gestão concretizaram-se por algum tempo após sua saída. (NUNES, 1984)

diretamente atingida. Em consequência dessas diferentes realidades houve a supressão de escola, cortes de salários e diminuição do já pequeno número de professores, medidas que comprometiam de forma significativa a educação sergipana.

A Escola Normal foi extinta em nome da contenção de gastos, causando uma onda de protestos e clamores através da imprensa, mas foi inevitável, visto que a Resolução Provincial de 31 de março de 1879, do Presidente Teófilo Fernandes dos Santos, a extinguiu. Segundo Nunes (1984), o magistério tornou-se cabide de candidaturas mal sucedidas e moeda corrente para favores eleitorais.

No fim do século XIX houve a tentativa de fundar a primeira academia de Direito em Sergipe, quando era presidente em exercício do estado Daniel Campos, que nomeou cinco membros para o plano de fundação da escola. O projeto não teve êxito, pois acabou fracassado. No ano de 1899, o presidente Olímpio Campos decretou que a Escola Normal continuaria a ministrar o curso normal de três anos, porque queriam que o ensino do Atheneu Sergipense fosse regulado pelos mesmos programas adotados no Ginásio Nacional. Portanto, se o aluno no último ano da Escola Normal fosse aprovado, receberia o diploma de normalista por essa escola. Nesse mesmo período criou-se a Diretoria da Instrução Pública para auxiliar na ampliação e na resolução dos problemas que apresentavam a situação educacional do estado.

No início do ano de 1905, durante o governo de Guilherme de Souza Campos, criam-se as cadeiras de Literatura, Elementos de Mecânica, etc., com o intuito de tentar mais uma vez equiparar o Atheneu ao Ginásio Nacional. No ano seguinte, desencadeando a revolta liderada por Fausto Cardoso, Guilherme Campos saiu do governo do estado. Mas no ano de 1907 Guilherme Campos retornou ao poder.

Assim Guilherme Campos aprovou novo regulamento, em que se comprometeu a buscar a dinamização da Escola Normal. No ano de 1908, o Atheneu Sergipense conseguiu equiparar-se aos mesmos privilégios e garantias do Ginásio Nacional, e assim ocorreu a construção de dois pavilhões onde o colégio funcionava.

Mesmo conseguindo a equiparação com o Ginásio Nacional, o Atheneu ainda não foi muito procurado, pois “[...] raros alunos o concluíam, somente os que não

tenham recursos financeiros para buscarem em outros estados onde existiam cursos superiores". (NUNES, 1984, p. 197)

Um outro fato de relevância naquela época foi a presença da mulher no Atheneu:

[...] muitas delas conseguiam concluir o curso de bacharelado, eram muitas delas, jovens que tinham ambições intelectuais, mas tolhidas e seus vãos de buscarem os Estados onde existiam Faculdades, pelos preconceitos da sociedade ou por não disporem de recursos financeiros. (NUNES, 1984, p. 200)

Portanto, no início do século XX as representações segundo as quais a Escola Normal e o curso primário eram exclusivos para as mulheres foram repensadas. Mas, mesmo assim, o Atheneu continuava com a baixa frequência de alunos. Vários sistemas educacionais foram implantados, mas quase de forma cíclica, já que a crise na educação retornava em consequência dos problemas políticos.

Segundo o ministro Rivadávia Correia:

[...] o ensino desceu até onde podia descer não se fazia sentir mais a questão de aprender ou ensinar, porque só duas preocupações existiam: dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo e dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se duas fórmulas: bacharel quanto antes: dinheiro quantos mais. (MOACYR apud NUNES, 1984, p. 201)

No entanto, vendo a crise na educação do estado, o ministro propôs a Lei Orgânica, no ano de 1911, tirando do estado o poder de interferência na educação, estabelecendo o chamado ensino livre.

Ao observarmos nas diferentes constituições brasileiras a trajetória da Educação Especial, podemos perceber que ela teve um avanço significativo de uma para outra. Na primeira, de 1824, de acordo com o Título II, Art. 8º, era privado do direito político o incapacitado físico ou moral. (JANNUZZI, 1992)

A Constituição de 1946 já determinava em seu artigo 172 que "[...] cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência escolar". (CARVALHO, 1997, p. 90) Apesar de não deixar claro quem são os necessitados, nessa constituição podem ser percebidas as primeiras tentativas de atendimento educacional e não somente médico.

Na constituição de 1967, foi dada a mesma ênfase da constituição anterior, destacando-se apenas uma emenda que representava ainda uma segregação dos deficientes, na medida em que estabelecia no Artigo 157 do Título IV – Da Família, Da Educação e da Cultura que a “lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e adolescência, e sobre a educação de excepcionais”.

Sergipe tentou dar alguns passos, porém encontrou resistência por parte da sociedade, que não aceitava que alunos com algum tipo de deficiência ou comportamento que fugisse aos padrões estabelecidos fossem matriculados juntamente com os demais.

Algumas escolas traziam essa questão dita claramente em seus regulamentos, os quais podem ser encontrados com mais frequência nos documentos referentes às décadas de 30 a 60 do século XX:

Art. 5º: não poderão matricular-se crianças que não tenham princípios de leitura e cálculos, defeito físico, moléstias contagiosas e predisposições mórbidas bem definidas de caráter degenerativo²⁰.

Verônica Souza (2007), ao estudar a gênese do surdo em Aracaju, afirma que em 1872 foram encontrados 48 surdos, e em 1900 o número cresceu para 209 surdos, segundo dados do IBGE de 1940, dentre os quais oito foram encontrados em Aracaju e 201 nas demais localidades da província.

Embora não tenham sido apresentadas informações sobre a escolarização das pessoas com deficiência, diante da realidade existente, com a precariedade das escolas desde a situação arquitetônica e higiênica a métodos pedagógicos fundamentados em estudos da biologia, darwinismo e no positivismo, as diferenças individuais tornavam-se mais evidentes, e o olhar médico prevalecia sobre a escolaridade do deficiente.

Alguns intelectuais, a exemplo de José Cruz, deixavam clara em seus artigos a crítica à matrícula de alunos com problemas mentais, atribuindo a estes a responsabilidade, por exemplo, de em 1942 Sergipe ocupar o último lugar no país com relação às conclusões de curso no ensino primário elementar. No período, de

²⁰ Decreto nº 98 de 27 de fevereiro de 1932 que instituiu a “Casa da Criança” e regula seu funcionamento. (Localizado na Biblioteca Epiphânio Dória)

34.394 alunos matriculados no ensino primário elementar, somente 650 concluíram o curso. (CRUZ, 1944)

Anos depois, encontramos Mendonça (1958), já defendendo a educação desses alunos, de forma seletiva:

Não há classes seletivas. Apenas em um dos grupos que visitamos, procura-se acomodar os imaturos numa espécie de classe especial de feição pré-primária e, em outros, encontramos uma professora que seleciona os alunos, após a aplicação de testes para obtenção do Q.I. dos mesmos. (MENDONÇA, 1958, p. 142)

Essa fala de Mendonça, contraditória a outros dados encontrados na pesquisa, anuncia que já existia a educação para pessoas com outros tipos de deficiência recebendo atenção educacional em Sergipe na década de 1950 e não só na área visual, como haviam afirmado Rita Souza (2005) e Verônica Souza (2007) em estudos anteriores.

Não localizei em documentos escolares registros sobre pessoas já rotuladas como anormais nas escolas, mas pude localizar em muitos prontuários e processos desse período o tratamento dado em ambientes a eles destinados, naquele momento. No entanto, as informações sobre a naturalidade nem sempre estavam presentes, o que dificultou a análise de dados nesse sentido, representando também a pouca importância que era atribuída à origem da pessoa atendida. O mesmo não ocorria nas instituições para cegos e surdos, que dispunham de todos os dados solicitados em suas fichas.

7.4.918
Assistencia a Alienados
HOSPITAL NACIONAL
SECCAO ESPIRITUAL
N.º 98
Nação Brasil
Class. D. V. 20
(V. Observações)
Sexo feminino
Idade 15 annos Estado civil solteira
Profissão domestica
Residência
Procedencia c.º Districto Policial
Internante Repartição Central da Policia Guis:
n.º 333, de 29 de Março de 1917.
Entrada 29 de Março de 1917.
Diagnóstico *Psychopentico*
Em 7 de Maio de 1917
O Medico assistente *Compostum*
MATURICULO-88
O Director Geral *Judá*
Maturiculado a fl. *1* de *20* Número do orden *333*
Em *7* de *1917* Número do orden annual *333*
Entrada em 29 de Março de 1917
Alta em de de 1917
Falleceu em de de 1917
Causa mortis *1917*
O Assistente
O Director Geral

Figura 15: Ficha do prontuário do Hospício Nacional de Alienados (1917).
Fonte: Acervo do Instituto Municipal Nise da Silveira (IMNS).

Nesse grupo incluíam-se também, em Sergipe, os deficientes que tinham um comportamento mais “acentuado”; ou seja, que fugiam aos padrões estabelecidos como de normalidade, os quais eram mantidos pela província. Sendo assim, suponho, a partir da História da Educação Especial no Brasil, que essas tenham sido as possíveis origens sociais do olhar sobre a questão da deficiência em Sergipe.

É fato também que a naturalidade era muito considerada nos demais aspectos sociais. Talvez não o fosse relevante apenas nas instituições dedicadas aos anormais por se dar muita ênfase ao defeito. Os censos, por exemplo, não davam ênfase aos demais aspectos sócio-culturais da pessoa com deficiência: como educativos, religiosos, culturais, recreativos, etc. Também nesse aspecto, o foco estava no defeito e suas particularidades, como podemos perceber nas tabelas a seguir do *Censo demográfico dos Estados Unidos do Brasil de 1940*, que apresentaram, a partir de 1872, as especificidades do defeito nas áreas auditiva e visual. Nelas não constam os dados sobre as anormalidade intelectuais, motoras, entre outras, o que pode configurar as representações sociais da época em que apenas os anormais da visão e da audição, entendidos como de defeito físico, tinham condições de receber atenção e cuidados para se educar e civilizar.

TABELA 2: Cegos e surdos-mudos, por sexo e grupos de idade, com discriminação, para cegos, da origem do defeito no Brasil de 0 a 29 anos (Censo Demográfico: Estados Unidos do Brasil)

N°	Defeito Físico	Totais			Pessoas de 0 a 29 anos					
		Total	Homens	Mulheres	De 0 a 9 anos		De 10 a 19 anos		De 20 a 29 anos	
					Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1	Cegos	60 482	31 164	29 318	1 728	1 291	2 729	2 103	3 205	2 559
2	De nascença	6 317	3 461	2 856	609	507	878	681	677	511
3	Por doença	39 184	18 977	20 207	749	534	1 228	946	1 514	1 184
4	Por acidente	12 717	7 657	5 060	305	205	539	392	910	796
5	Com a origem do defeito não declarada	2 264	1 069	1 195	65	45	84	84	104	68
6	Surdos-mudos	36 455	19 325	17 130	3 048	2 489	5 153	4 446	4 495	3 777
7	Surdos-mudos cegos	219	117	102	20	25	26	15	17	6

Fonte: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

3.2 INICIATIVAS POLÍTICO-SOCIAIS DE ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Há registro desde o ano de 1600 acerca do atendimento escolar ao deficiente físico, numa instituição especializada, particular, ligada à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, cujo contingente social até então era percebido como desprovido de tais possibilidades.

Segundo Jannuzzi (1992) e Mazzotta (2005), parece haver um hiato de mais de dois séculos até que o deputado Cornélio França, em 1835, apresentasse um projeto, que foi logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias. Quase um século depois, o deputado sergipano Carvalho Neto apresentou na Câmara Federal um projeto para a educação dos anormais – sendo esta a terminologia utilizada na época –, o qual também foi arquivado, apesar de toda a repercussão que teve em 1921 em todos os jornais do país.

Para Jannuzzi (1992), enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviando seus filhos para a Europa, assim o fez. Quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos, ampliou-se o acesso ao saber escolar. Quando a economia passou a exigir mão-de-obra instrumentalizada, as massas populares

foram chamadas à escola, a educação popular, pois, foi oferecida na medida das necessidades sociais.

Ao discutir as iniciativas oficiais e particulares isoladas no que tange ao atendimento escolar especial às pessoas com deficiência no Brasil, Mazzotta (2005) se preocupou em periodizar seus estudos alertando para o fato de que foi em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência oficial para a educação do deficiente foi concretizada por D. Pedro II.

Afirmou que naquela data, através do decreto imperial nº. 1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, como resultado do empenho do cego Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. O Instituto foi inaugurado no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do imperador, da imperatriz e de todo o ministério. Era a primeira instituição de Educação Especial da América Latina.

Álvares de Azevedo, ao traduzir e publicar o livro de J. Dondet: *História dos meninos cegos de Paris*, despertou o interesse do médico do imperador José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega. Despertou também o interesse do conselheiro Luiz Pedreira Couto Ferraz, que encaminhou o projeto para criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que tem seu nome mudado para Instituto Nacional dos Cegos a partir de 17 de maio de 1890, por força do Decreto – Lei nº. 1.320. Em 24 de janeiro de 1891, passou a denominar-se *Instituto Benjamin Constant* (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. O Instituto Benjamin Constant depois de algum tempo de funcionamento, passou a receber ajuda das províncias a fim de manter-se.

Em um dos relatórios da província de Sergipe no século XIX, mais precisamente no relatório de 1871, página 270, encontrei em uma fala reveladora:

Chamo a vossa atenção para a necessidade de votar-se no orçamento uma subvenção, compatível com os recursos da Província, para os institutos dos meninos cegos e dos surdos-mudos – na corte – a fim de que possam, com franqueza, receber o maior número possível de infelizes que vagam à mercê da sorte, mendigando talvez o pão da subsistência pelo território da província.

Essa iniciativa apresenta argumentos que fazem perceber a necessidade de manter a ordem social, uma grande preocupação daquele momento, e indica que

sergipanos com deficiência auditiva e visual já recebiam atendimento naqueles institutos.

É verdade também que a província de Sergipe, seguindo mais uma vez as iniciativas tomadas pelos governos das capitais mais desenvolvidas do país, foi impulsionada pela sociedade civil a encontrar meios de tratar e cuidar das pessoas com deficiência e de modo particular dos “loucos”, diante do grande surto de loucura que vários países tiveram em consequência da pressão social e das mudanças radicais de vida, crenças, etc., trazidas com as grandes descobertas do século XIX e início do século XX.

A preocupação com o atendimento ao doente mental na província de Sergipe ganhou força a partir de 1880. Até então ainda não estava muito clara a diferença entre doença mental e deficiência mental. Em muitos casos, ambas recebiam o mesmo tratamento, consequentemente com a predominância do conceito de deficiência ainda atrelado à incapacidade. Muitos daqueles que tinham o cognitivo preservado não eram encaminhados à escola.

Santana (2004) afirma que no relatório de março de 1881, do presidente Luiz Alves Leite de Oliveira Bello, foi apontada a necessidade da construção de uma enfermaria, ou até mesmo de um hospital para o atendimento ao alienado²¹ mental, justificada pelo péssimo atendimento proporcionado até então. Os doentes mentais eram recolhidos na cadeia pública, e as dificuldades que o Asilo São João de Deus, na Bahia, estava colocando para atender os pacientes de Sergipe eram grandes, de acordo com o que se pode perceber na posição do chefe de polícia do Governo do Presidente José Ayres do Nascimento. (SERGIPE, 1983, p. 84):

Não havendo nesta Província hospício algum onde possam ser recolhidos os alienados, acontecem que são recolhidos na cadeia os que aparecerem, onde são tratados como simples detidos; não podendo, por isso, recebe tratamentos convenientes para o restabelecimento da razão perturbada. Se o estado financeiro das Províncias fosse lisonjeiro conviria que a Assembléa consignasse verba para edificação de uma casa com os cômodos precisos, a fim de nela serem tratados esses infelizes.

A prática de trancafiar deficientes e doentes mentais em prisões e casa de correção não era só de Sergipe; era, na verdade, a postura indicada pela medicina

²¹ Um dos termos mais utilizados no século XIX para designar pessoas com comprometimentos mentais.

mundial desde o século XIV. Foucault (2002)²², percorrendo a história da loucura, afirma que, desde o século XIV ao século XVII – e percebo na literatura que não só, mas também nos séculos posteriores – a exclusão de pessoas foi uma prática constante; ou seja, que a eliminação de pessoas indesejadas, por valores éticos, morais e por imposição do modelo médico, estava fortemente enraizada; e que retirá-los do convívio social, seja enviando-as em embarcações marinhas, seja fechando-as em celas e calabouços, asilos e hospitais, era uma prática predominante.

Na França, instituiu-se em 1547, por Henrique II, a assistência social obrigatória para amparar deficientes através da coleta de caixas. No século XVII, na Europa, a internação dessas pessoas foi um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando as pessoas com quadro de loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem.

Os indivíduos excluídos eram alienados, continua Foucault, e separados em grupos, entre os quais estavam indigentes, vagabundos e mendigos; prisioneiros; “pessoas ordinárias”, “mulheres caducas”, “velhas senis ou enfermas”, “velhas infantis”, pessoas epiléticas, “inocentes malformados e disformes, pobres bons, “moças incorrigíveis”.

No Brasil, uma segunda iniciativa, apontada por Mazzotta (2005), dá-se ainda com D. Pedro II, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, quando, pela Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, fundou, no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. (ANEXO A)

Para que se entenda que a busca de definições político-educacionais é, desde o século XIX, expressa mais como desejo do que como sua devida efetivação, segundo dados do MEC/CENESP (BRASIL, 1974), a população de cegos em 1872 era de 15.848 e a de surdos, 11.595. Dessas populações, apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos nas instituições escolarizadas. Em 1883 esse tema foi discutido no I Congresso de Instrução Pública, que abriu a discussão da educação para as pessoas com deficiência no país. Durante esse evento foram tratados temas como sugestão de currículo de formação de professores para cegos e surdos.

²² As ideias de Michel Foucault sobre anormalidade foram citadas em todos os estudos que li envolvendo essa temática no século XIX.

Outro fator de grande discussão sobre a educação do surdo era a questão da linguagem. Na segunda metade do século XIX, o oralismo ganhou força, e a linguagem gestual acabou por ser proibida no Brasil, assim como na província de Sergipe, por ser considerada por muitos como sensual, apelativa ao corpo, vergonhosa. Somente na década de 1960 é que a linguagem gestual retornou, mas desta vez associada ao oralismo, dando origem ao bilinguismo.

É importante ressaltar que na educação da pessoa com comprometimentos auditivos, na segunda metade do século XIX, foi extremamente significativa a contribuição do médico sergipano Tobias Rabelo Leite, por sua preocupação e efetivação do ensino a pessoas com surdez no Brasil, como salienta Santana (2004, p. 79):

O médico sergipano, Tobias Rabelo Leite, foi o primeiro chefe de sessão de saúde pública do Ministério do Império no ano de 1859. Depois, coube também ao Dr. Tobias a direção do 'Imperial Instituto de Surdos-Mudos', entre os anos de 1868 a 1896. Nessa área, ele foi o verdadeiro introdutor do ensino de surdos-mudos no Brasil, inclusive autor de vários compêndios sobre o assunto.

Em 1913 tivemos, no Brasil, uma síntese da educação do *anormal* na escola, segundo Jannuzzi (1992), pois os princípios e práticas escolares procuravam estar baseados nos enfoques e procedimentos europeus e americanos, aspecto redimensionado com o surgimento e influências da psicopedagogia e pensar pedagógico na medicina. No entanto, o número de instituições no Brasil, até o final do período de 1920, era de apenas 16 escolas, nenhuma delas em Sergipe.

De qualquer modo, desde o início, esse movimento já incorporava no Brasil muito da metodologia e das colocações dos profissionais que trabalhavam com as pessoas com deficiência. (JANNUZZI, 1992) Ovídio Decroly e Maria Montessori, dois vultos muito citados pelos pedagogos da Escola Nova no Brasil, desenvolveram todo um trabalho educacional muito respeitado internacionalmente e considerado eficiente com os "*anormais*", quando foram convidados a atuar com eles.

Todo esse trabalho foi assimilado pela Escola Nova, inclusive a ênfase nas diferenças individuais. Quando essa proposta chegou ao Brasil, já veio condensada de todos esses elementos, sendo revertida no ideário escolanovista. Segundo Nagle (1964), em 1911, no ensino paulista já se introduzira o método de intuição analítica, procedimento que se considerava de acordo com o princípio decroliano de

globalização. Nesse ano era fundado em Aracaju o Asilo Rio Branco, acolhendo idosos carentes e pessoas consideradas anormais que vagavam nas ruas. Ali recebiam um lugar para dormir, alimentação e cuidados com a higiene. A primeira ala destaca-se nesse estudo por ser destinada a pessoas com deficiência física²³ para evitar grande movimentação na entrada da instituição e longe da rua para evitar fugas.

Lembra Rita Souza (2005) que essa instituição foi chamada de Asilo Rio Branco e de Mendicidade, instituída em 1º de outubro de 1911, sediada em Aracaju, cujos estatutos foram aprovados pelo Ato de nº. 121, de 26 de julho de 1912, com a finalidade beneficente de acolher e amparar: a) as pessoas desamparadas de recursos para subsistência; b) pessoas idosas que não dispunham de pessoas de quem delas possam cuidar; c) pessoas idosas que mesmo dispoendo de recursos financeiros e não totalmente desamparadas, necessitem de assistência especial, além da possível vida familiar comum; d) beneficiários idosos de instituições previdenciárias conveniadas, encaminhados pelos respectivos centros de serviços sociais ou órgãos similares.

Deve-se destacar que as pessoas mencionadas nos itens **b** e **c** somente poderiam ser admitidas concordando, por motivo próprio ou por quem legalmente as representasse, com a doação ao asilo de bens ou rendas que possuíssem mediante estudo ou acerto prévio. Este estatuto ainda está em vigor.

A busca em defesa da educação dos *anormais* foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitavam os manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho. Esta atitude não foi representada, naquele momento, como negativa, visto que também traria algum benefício aos *anormais*, pois o desenvolvimento de métodos e processos com os desfavorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas sim de encaminhar.

Percebe-se que aqui já encontramos uma certa preocupação com os chamados anormais, a qual pode ser percebida não só através desses discursos e representações, como também pelo vasto número de publicações sobre o assunto, embora nos textos encontrados não tenha sido cogitado claramente o papel ativo

²³ Até hoje a primeira ala continua destinada às pessoas com dificuldades de locomoção.

que a escola poderia apresentar em relação à criança e como se davam as práticas escolares.

Neste estudo, merece atenção, principalmente, a vertente psicopedagógica, não apenas por ela mesma, embora eu a perceba de fundamental importância, mas também pelo enfoque que Jannuzzi (1992) faz de Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff, verificando aspectos que demonstraram as influências dos ideários em destaque e como eles apresentavam a relação entre deficiência mental e Escola Nova.

Norberto Souza Pinto estava preocupado com os chamados *anormais de escola*, com a ortofrenia, isto porque os anormais patológicos, ou de hospício, pertenciam ao campo médico-pedagógico. Ele elaborou o conceito de deficiência mental (DM) a partir das normas escolares: acreditava ser a escola o local onde se manifestariam essas anomalias, sendo retardatários os que nela não se adaptassem.

Inicialmente, defendia a segregação total, em escolas inteiramente separadas. Tempos depois passou a admitir classes especiais nos mesmos estabelecimentos de ensino regular em função da ordem, da disciplina, da moralidade, do estabelecimento do ensino, também porque os DMs precisariam de métodos especiais para aprender, para se educar. Enfatizou a alfabetização como algo necessário para a integração no convívio social e para facilitar as habilidades que o integrariam na produção.

É possível admitir que Norberto Souza Pinto sofreu grande influência dos parâmetros da Escola Nova, baseados no valor da Psicologia e de uma metodologia nela apoiada. Pensava ter nela a segurança da neutralidade de abordagem dos problemas pedagógicos e talvez não tenha percebido o quanto o seu modo de ver o anormal estava impregnado pelo ideário da Escola Nova.

Quanto a Helena Antipoff, seu pensamento em relação ao deficiente mental também transcorreu dentro de sua adesão à teoria da Escola Nova. Tinha uma conceituação ampla de escola primária, e na hierarquia das suas atribuições, a instrução era uma das últimas a ser considerada. Preocupava-se em fazer distinção entre educação e instrução e atribuía à escola pública, principalmente, o dever de executar a educação. Enfatizou as variáveis que envolviam a aprendizagem; no entanto, o conteúdo, o conhecimento ministrado, não foi colocado nos seus relatórios, segundo Jannuzzi (1992).

Datam da década de 1920 as primeiras medidas educacionais mais amplas voltadas para as pessoas com deficiências física e mental, como por exemplo a Reforma de Francisco Campos/Mario Casassanta, instituída pelo decreto-lei nº. 7.870 A, de 15 de outubro de 1927, para o ensino primário. Esse decreto prescreveu a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 7 a 14 anos, podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluíssem o primário aos 14 anos. Isentavam-se, porém, as crianças que não tinham condições de estudar.

Na realidade, não havia preocupação efetiva com as pessoas com deficiência no panorama nacional – aqui refiro-me especificamente à educação –, e sim iniciativas pontuais. Prova disso nos apresenta Jannuzzi (1992), quando relata que, na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação houve a padronização de uma terminologia para os diversos ramos do ensino. Oficializou-se em 1932 o termo “ensino emendativo”, ramo do “ensino supletivo” que integraria o “ensino especial”, contraposto ao “ensino comum”. O ensino emendativo destinava-se a anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos)”, “anormais de conduta”, isto é, menores “delinquentes, perversos, viciados” e “anormais de inteligência”, que não são conceituados no termo. Aconselhavam-se apenas, de forma alijeirada, as escolas separadas para “débeis mentais ligeiros” e outras “para “débeis mentais profundos”.

A educação da pessoa com deficiência mental no período de 1920 a 1935 ainda continuava ligada às vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, ambas tendo um papel importante, fundamental para a constituição do campo da Educação Especial.

Sergipe deu, naquele momento, uma significativa contribuição à constituição do campo da Educação Especial com a apresentação do projeto que propôs um plano educacional para o país.

Entusiasmado pelas teorias que invadiam o país na época, Carvalho Neto afirmava que:

A educação dos anormais é um importante e vastíssimo tema social de intensa atualidade. [...] Inscrito na legislação dos povos cultos, constitui, de presente, frondoso ramo da pedagogia moderna, orientada pela ciência, visando a um elevado escopo social e econômico. Restitui à sociedade com elemento de economia e trabalho algumas parcelas abandonadas à inércia, senão a caminho da loucura ou do crime, seria sua finalidade. (CARVALHO NETO, 1921, p. 60)

Sergipe passava entre o século XIX e início do século XX pelas mesmas dificuldades da maioria dos estados pobres.

Embora o projeto de Carvalho Neto não tenha se concretizado por conta da conjuntura social e política existente na época, sua existência foi um grande alerta à questão e expressou as mudanças das representações sobre normalidade nas primeiras décadas do século XX a partir da apropriação das teorias e métodos que se estabeleceram.

Nada foi feito, algumas idéias surgiram e em seguida morreram por força da conjuntura local. Essas idéias não podiam vingar porque os interesses estavam permeando outras questões, a educação era privilégio²⁴.

A educação para a pessoa com deficiência em Sergipe passou da década de 1920 até a década de 1960 sem uma instituição educacional voltada para essas pessoas, enquanto em São Paulo, em 1954, já estavam funcionando 21 classes especiais para débeis-mentais em grupos escolares da capital.

Durante esse “período de silêncio” sobre a questão, como ressalta Rita Souza (2005), os jornais demonstram que existia uma preocupação maior com o debate científico sobre a educação dos deficientes. Ou seja, aumentou em Sergipe, como em todo o país, a preocupação com a vacinação, saneamento, acidentes, serviço de desinfecção, assistência médica²⁵, tendo a sociedade civil juntamente com a igreja procurado alternativas para o atendimento aos até então “desprotegidos”.

Por causa do desconhecimento e das crenças populares, a questão da deficiência apresentou em Sergipe, inicialmente, medo e repugnância, caridade assistencialismo, para depois se perceberem alguns vultos de preocupação com a cidadania, dignidade e qualidade de vida da pessoa com deficiência. E mesmo os que tinham conhecimentos científicos sobre deficiência ainda procuravam explicações sobrenaturais e curas milagrosas.

A sociedade sergipana foi intensamente motivada pela igreja a perder estigmas; alguns que ela própria tinha, de certa forma, passado aos cristãos sobre

²⁴ Professora Thetis Nunes em entrevista a Rita de C. S. Souza em 18.12.1997.

²⁵ Vacinação contra varíola. Diário Oficial de Sergipe. Aracaju, 26.10.1919, n. 59-1 p. 26. Acidentes no Trabalho Agrícola. *Diário Oficial de Sergipe*. Aracaju, 01.11.1919, n. 56-1, p. 94. Assistência Médica Municipal. *A Cruzada*, Aracaju, 10.10.1920, Anno III, n. 39, p. 09.

os deficientes, procurando, numa atitude de reflexão sobre a prática anterior, despertá-los para a prática da caridade cristã.

Um exemplo disso é o discurso do jornal *A Cruzada* (RICARD, 1920):

Tem-se explorado, e com alguma razão, o desenvolvimento que se nota, em nosso século, de espírito de centralização.

Mas a providencia, que sempre costuma tirar o bem do mal, se utiliza dessa tendência para organizar sodalícios, que se destinam à prática de caridade christã.

Quasi não há enfermidade intelectual ou moral, nenhuma miséria phisica ou material, que não haja dado origem do estabelecimento duma associação especial para socorrê-la. Si o nosso século é o século da Revolução e do erro, não deixa de ser também o da corrida.

Essas múltiplas associações, esses diversos sodalícios são de extraordinária vantagem; asseguram o bom emprego dos recursos destinados ao alívio dos infelizes.

Quanto dinheiro mal distribuído e mal gasto, quando cada um se deixa levar por suas próprias informações, as mais das vezes insuficientes e incompletas!

Taes agremiações, alem do mais, têm a vantagem de chamar a atenção para certas misérias, que as mil distrações duma vida, mais ou menos, dissipada deixariam na obscuridade, mas donde o olhar perscrutado dos zeladores da caridade bem ordenada foi tirá-las.

Enfim, preservam as boas obras do espírito pessoal tal fatal a sua pratica. Uma vez que não sois o único a trabalhar, vosso quinhão de labor funde-se no conjunto, adquiris uma menor parte de gloria deante dos homens, porem maior merecimento deante de Deus.

Não recuseis jamais vosso concurso às associações de zelo ou caridade existentes na localidade em que habitais, especialmente às da vossa paróchia. Procuraes inscrever-vos nellas, e sêde membros tão ativos quanto os vossos deveres de família, que são os primeiros de todo-vo-lo permitirem. Si não puderdes pessoas, não lhe recusei o vosso auxilio precuniario. Das generosamente na ocasião de suas collectas, procuraes-lhes contribuintes, etc.

Si os Parochos, as Irmãs de caridade e os catholicos zelosos encontrassem de parte das famílias christã o curso dedicado como qual deveriam contar seu desinteresse e sua generosa iniciativa, o bem realizado seria incalculável, ao passo que vendo-se muitas vezes, incompreendidos ou tratados com indiferença, desanimam e limitam-se ao estrictamente necessário, doendo-se de não fazer mais por falta de quem auxiliem²⁶.

Surgiu em Sergipe um grande número de entidades, denominadas de caridade, como as Senhoras de Caridade, que em 1919 sustentaram 57 pobres, além de doentes (SENHORAS...1919); Associação Pia União das Filhas de Maria, Apostolado do Sagrado Coração de Jesus, Santos Anjos, Maria Auxiliadora, Minas,

²⁶ Texto transcrito do original.

São Vicente de Paula, Irmandade Senhor do Bomfim, São Benedito, Nossa Senhora da Conceição, as quais não mediam esforços para ajudar a comunidade sergipana nos diferentes aspectos de sua vida, principalmente a saúde espiritual e corporal. (ASSOCIAÇÃO..., 1921)

Ditos como os expostos a seguir eram comuns na época:

Nos indivíduos, pais que desempenham o papel de médicos e naqueles que assistem às suas operações determina o espiritismo ou obsusão ou exultação das faculdades mentais provocar as mais graves neuroses, as mais graves neuropatias orgânicas. A maior parte dos médicos mais famosos e não poucas pessoas conhecidas como assíduas frequentadoras das práticas, têm até agora morrido loucas, nervropathias ou vítimas de paralisia progressiva. Dr. Laponi.

As células do cérebro que os nervos ligam ao olho, ao ouvido e à mão, são também absolutamente idênticas, até aqui pelo menos, nada nos pode fazer supor o contrário. Então, como explicar as diferenças nos resultados? (COLABORAÇÃO..., 1921)

Esses textos expressam a busca de explicações sobrenaturais ou curas milagrosas para a resolução e compreensão dos problemas, na tentativa de encontrar respostas satisfatórias ao que a ciência ainda não havia esclarecido. Como podemos perceber, as preocupações se distanciavam das questões educacionais. A proposta de Educação dos Anormais era esquecida.

Parece-nos, todavia, compreensível que a Educação Especial em Sergipe não tenha ocorrido como esperava o deputado Carvalho Neto. Além de as iniciativas sociais estarem mais preocupadas com o desenvolvimento da ciência e a saúde, especificamente, o analfabetismo era muito grande naquele período. A Liga Sergipense Contra o Analfabetismo teve na década de 1920 uma vasta e árdua missão, a qual não se restringiu ao trabalho na capital, tendo grande atuação também no interior.

Nos jornais da época, era comum observar detalhadamente a caminhada dessa liga e os constantes incentivos na luta contra o analfabetismo:

A todos os membros da diretoria, pois especialmente ao ilustre e incansável almirante Amyntas Jorge, a cuja direção esclarecida se acham atualmente entregues os destinos da Liga, os nossos parabéns e nossos incitamentos para prosseguirem de modo nessa

rota nobilitante, que é a difusão, cada vez maior, do ensino e a guerra sem trégua ao analfabetismo entre nós.²⁷

Faz-se necessário esclarecer que esse obstinado freio ao analfabetismo não era buscado com o mesmo fervor para todos. A educação continuava a ser privilégio de poucos.

Embora não fossem criadas escolas ou outras instituições com fins educativos para deficientes em Sergipe, a década de 1920 foi um período em que não houve muito desenvolvimento no campo de ação, avançou muito no campo do conhecimento científico com o estudo constante de uma Pedagogia para os anormais. Nas décadas de 1920 e 1930 este foi um dos temas de discussão nos meios de comunicação existentes, contribuindo para o reconhecimento do nível cultural do povo sergipano, através dos intelectuais, e ao comparar com outros estados, já que a maioria dos sergipanos ainda era analfabeta. Ou seja, embora no século XIX e início do século XX Sergipe não tivesse criado ainda uma instituição especificamente voltada para educar pessoas com deficiência, para a Educação Especial, este campo de conhecimento foi-se constituindo e se legitimando de forma tênue, mas contínua.

Um texto, publicado pelo jornal *Correio de Aracaju*, de 22 de maio de 1924 (ANDRADE, 1924)²⁸, é revelador do discurso médico através da posição de Helvécio de Andrade na caminhada por uma pedagogia que atendesse melhor a essa parcela social e as dificuldades encontradas:

PEDAGOGIA DOS ANORMAIS

A hereditariedade é o mais eficiente fator do desvio do ser do seu tipo normal.

Pode ser constitucional ou inata, patológica ou adquirida; esta porém, acaba, após duas ou três transmissões sucessivas, integrando-se na primeira, isto é, tornando-se por sua vez constitucional.

Todavia os seres não podem fugir às reações do meio ambiente; sofrem transformações segundo as necessidades e as influencias externas a que vivem submetidas.

Acomodavam-se pouco a pouco às circunstâncias do meio físico e moral; e, nessa luta, degradam-se ou elevam-se, conforme aquele é benéfico ou nefasto.

²⁷ Matéria publicada no jornal *Correio de Aracaju*, Ano XIV, n. 3245, 24 set. 1921, p. 1.

²⁸ Dr. Helvécio de Andrade foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública em 1913, cargo que exerceu até 1918. Escreveu em 1913 a obra *Curso de pedagogia: lições práticas elementares de psicologia, pedagogia, metodologia e higiene escolar, professores na Escola Normal de Aracaju*.

Algumas vezes o ser reage contra as más influências externas pela soma de bons estímulos que o próprio organismo lhe faculta.

É a pérola criando-se e embelezando-se no lôdo.

Mas, só os seres fortes, no pleno poder da vida equilibrada, podem realizar esse milagre de resistência.

Os fracos e os ainda não desenvolvidos sofrerão fatalmente das más influencias suportadas.

O organismo mesmo o mais tenro, possui forças extraordinárias para realizar o tipo ancestral de que procede; mas o seu desenvolvimento pode ser contrariado por outras tantas forças não menos poderosas.

Cumpra afastar, ou pelo menos, dar combate à essas forças; defender o ser, a crença, o jovem, das suas perniciosas influencias.

O organismo corpóreo possui em si estímulos restauradores de saúde alterada:

Uma esquirola óssea, oculta nos tecidos lesados por traumatismo, dificultando a cicatrização, acaba aflorando à superfície para ser eliminada.

No mundo moral é a vontade consciente o poderoso estímulo contra a resistência ao mal.

A embriogenia não esclareceu ainda de modo irrefutável as origens das alterações de saúde dos recém-nascidos. Moléstia fetal, adquirida durante a vida intrauterina? Moléstia transmitida pelos pais, ou por um dos membros do casal?

Conquanto não possamos responder claramente à essas questões, nem por isso elas têm menos importância na pesquisa das causas da anormalidade dos seres.

Segundo o A, as causas principais da hereditariedade mórbida são:

Deficiência orgânica dos pais;

Tuberculose;

Sífilis;

Alcoolismo;

Perturbações nervosas.

Numa estatística de 2.380 casos de imbecilidade e fraqueza de espírito, os autores dão o seguinte calculo, citando Demoor:

Física	28,31%
Epilepsia	20%
Intemperança dos pais	16,36%
Sífilis cadens	1,17%
Consangüinidade	5%
Acidente durante o nascimento	30%

A deficiência orgânica dos pais pode provir da debilidade congênita dos mesmos, da sua idade muito avançada ou insuficiente da fraqueza da mãe, por esgotamento em consequência de muitos partos, ou ainda da má alimentação e exaustivos trabalhos dos cônjuges.

Em virtude dessas causas, ou de alguma delas, a criança nasce com peso e tamanho abaixo dos normais, mama mal, tem uma temperatura inferior a normal, não tolera qualquer dos meios de alimentação artificial, na falta da materna.

A mortalidade dessas crianças é enorme, e se algumas escapam desenvolvem-se mal, muito vagarosamente; a dentição retardada, o andar tardio.

O tratamento dessas crianças originariamente débeis pode ser tentado com maior ou menor vantagem, às vezes também inutilmente, por uma boa meretriz, aleitamento prolongado, habitação no campo, e outros meios.

Quando em idade escolar, receberá tratamento pedagógico especial, em escolas especiais, para atrasados, de que se tratará adiante.

Tem-se comprovado que só por exceção nascem tuberculosos os filhos de tuberculosos. Bargarten e outros autores não são tão otimistas.

Não será frequentemente a transmissão pelas células da procreação e pela circulação materna.

Mas a tuberculose é moléstia tão degenerativa, que confere ao produto da concepção um tal grau de fraqueza orgânica que o predispõe fartamente a tubercular-se sob a influencia das menores causas determinantes durante a vida.

De resto a convivência íntima com os pais tuberculosos põe a criança em constante perigo de contagio.

Mesmo quando o filho do tuberculoso escapa á moléstia, será sempre um ser débil, atrasado, incapaz de lutar, de viver ativamente. (ANDRADE, 1924, p. 1)

A trajetória aponta para as dificuldades encontradas com vistas à efetivação da Educação Especial como prática escolar, a qual se dá nesse período como iniciativas particulares e isoladas, mas nos mostra que a construção desse campo de conhecimento se deu no estado de Sergipe em consonância com sua trajetória no Brasil desde Tobias Rabelo Leite, com sua proposta educacional no Instituto Nacional de Surdos até Carvalho Neto, com sua proposta de Educação do anormal, dois dentre os intelectuais sergipanos que deram sua contribuição à Educação Especial, no período estudado.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS SABERES MÉDICO E JURÍDICO

No século XIX e início do século XX, medicina e direito apresentavam-se à sociedade como campos de conhecimento autorizados a dispor sobre os problemas da nação. Ambos acreditavam ter a solução para resolver os problemas sociais e procuravam impor sua legitimidade para dispor tanto sobre a vida individual como social: “um como a *lei* e o outro como o *remédio*”. (GONDRA, 2004, p. 45)

Um trecho da introdução da tese de doutoramento em medicina do sergipano Eugênio Guimarães Rabello, em 1869, ilustra as representações sobre o saber e o poder que acreditava possuir a ciência naquele momento:

As ciências são todas irmãs. Filhas legítimas da faculdade de pensar, marcos limitrophes entre o homem e os irracionais, astros fulgentes cujo o brilho se irradia infinitamente, elas nobilitam e engrandecem a humanidade, educam o coração pela inteligência, corrigem a inteligência pelo coração; guardas avançadas da civilização e do progresso, operarias incansáveis do futuro, mártires muitas vezes da ignorância e da superstição, vitoriosas sempre, sempre agredidas, dia virá em que, como as muralhas de Jericó ao som tremendo da trombeta divina, cairão derrocadas as ultimas plissadas do erro, tremule imorredouros o estandarte sacrossanto da verdade imutavel. (RABELLO, 1869, p. 5)

Nesse sentido, a análise que desenvolvo neste capítulo tem como referências os modelos médico e jurídico para discorrer sobre as representações de homem civilizado, moral e imoral, corpo, higiene, normalidade e anormalidade, trazendo algumas reflexões sobre suas possíveis contribuições na constituição do campo da Educação Especial. Para tanto, foram utilizados dados coletados em jornais, relatórios de governo, nas produções de intelectuais do e sobre o século XIX e início do século XX. Dentre os intelectuais sergipanos que produziram nesse período,

destaco as produções extraclases de Tobias Barreto, Tobias Rabelo Leite, Manoel Bomfim, Silvio Romero e Antônio Manoel de Carvalho Neto.

Das produções realizadas na conclusão do curso de medicina selecionei, de acordo com as temáticas, aquelas que mais poderiam contribuir com o estudo das categorias citadas, conforme quadro a seguir:

ANO	AUTOR	TEMA
1846	João Francisco de Almeida	Proposições sobre a alienação mental
1853	José Leite de Melo Pereira	Breves considerações sobre a educação física e moral dos meninos
1858	João Paulo Vieira da Silva	Tratamento das moléstias mentaes
1869	Eugênio Guimarães Rabello	As raças humanas descendem de uma só origem?
1876	Joaquim Marcellino Brito	Das causas das moléstias
1880	José Francisco da Silva Melo	Considerações sobre o aborto
1881	Carlos Pires Ramos	Quaes as medidas higiênicas que se devem observa para impedir o desenvolvimento crescente da syphilis no Rio de Janeiro?
1881	Gonçalo de Faro Rollemberg	Da icterícia
1883	Augusto Freire de Mattos Barretto	Impaludismo na infância
1883	Antônio Militão de Bragança	Paralysias consecutivas de moléstias agudas
1885	Ladislao Antônio Pereira Barretto	Icterícia
1888	José Honorino de Oliveira	Tratamento anti-septicos nas amputações
1888	Serafim Vieira de Almeida	Responsabilidade médica
1897	José Antônio de Abreu Filho	Oculista perante a pathologia (Perturbações oculares nas moléstias cerebraes)
1900	Odilon Ferreira Machado	Higiene da gravidez
1904	Aristides da Silveira Fontes Júnior	Das Phobias

Quadro 1: Teses médicas

Fonte: Acervo de pesquisa da autora.

4.1 OS INTELECTUAIS

Ser um intelectual no século XIX era garantia de ascensão social. Em seu texto a *Microfísica do poder*, Foucault (1995) levanta várias hipóteses e afirmações sobre os intelectuais. Para ele, estes eram os detentores do poder, pois se faziam a voz da massa. Esta, por si só, detinha a consciência e podia se fazer a própria voz diante dos questionamentos abordados e das injustiças.

Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da 'consciência' e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se

colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes de lutar contra as formas de poder exatamente onde ela é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da 'verdade', 'consciência', do discurso. (FOUCAULT, 1995, p. 71)

É necessário observar que essa massa, para ele, contemplava todos os sujeitos de uma sociedade, levando em consideração os ditos "prisioneiros", seja estes em suas escolas, fábricas seja indústrias, caracterizados como aqueles sujeitos reprimidos e, portanto, passivos, sem terem o direito de expressar suas ideias.

No âmbito escolar, refere-se às repressões vividas por crianças nas instituições de poder. Compara a escola com as prisões, enfocando que essa instituição representativa do lugar de ensino, de aprendizagem, reprimir a seus alunos com o uso do autoritarismo, impossibilitando-os de refletir e de construir mutuamente o conhecimento. "As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões. Basta ver a entrada na Renault, ou em outro lugar: três permissões por dia para fazer pipi". (FOUCAULT, 1995, p. 73)

Marx e Freud são lembrados em relação as suas divergências sobre as lutas de classes, conclui que tais discussões, sozinhas, não podem auxiliar nos estudos referentes a essas repressões ocultas de poder. Ressalta ainda que quem busca o poder é quem ambiciona estar sempre à frente de quem está governando e diz que "[...] Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder". (FOUCAULT, 1995, p. 75)

As experiências de vida de cada indivíduo, suas particularidades e sua individualidade são construídas através das várias instituições de poder de uma sociedade. Nesse sentido, a historicidade dos sujeitos é constituída pelos ideais e pelos anseios dos detentores do poder. Assim, Foucault (1995, p. 5) caracteriza-a como sendo "belicosa e não linguística".

A esse olhar, reconhece que toda uma geração estava vinculada ou dependente de uma política. Porém, sugere que se estude cada parte de um todo para se chegar a um bem comum. Contudo, menciona a luta do intelectual, as suas preocupações e o seu papel para com as pessoas em construir ou remontar uma política, enfocando que o problema não é mudar a "consciência" das pessoas, ou o

que elas têm na cabeça, mas sim o regime político, econômico, institucional de produção da verdade.

A declaração ressaltada por esse autor sobre a justiça popular e seu tribunal é a de que estes não passam de uma dominação sobre as classes, trazendo consigo um modelo histórico de se fazer justiça para determinar quem obtém o poder. “A minha hipótese é que o tribunal não é a expressão natural da justiça popular, mas, pelo contrário, tem por função histórica reduzi-la, dominá-la, sufocá-la”. (FOUCAULT, 1995, p. 39)

Pode-se perceber que Foucault via a justiça popular como aquela que vem para confundir e direcionar a próprio julgamento. Entretanto, observa-se uma discussão entre visões diferentes sobre a tese direcionada e defendida por Foucault direciona e defende com veemência de que a justiça popular em um tribunal somente acontece porque entre a classe de dominado e dominante, amigo e inimigo, o que se diz juiz é aquele que saiu de uma dessas classes e se viu na posição de julgar, de detentor de poder, que, por ter uma visão individualista, coloca-se como neutro das causas e assim da sentença.

Sílvio Romero (apud NASCIMENTO, 2007, p. III) dizia que “[...] a verdade não é a afirmação do ser através de idéias, assim como o bem é a afirmação do ser na ordem dos fatos”, pressupondo um olhar sobre o poder dos detentores das ideias e a sutil dicotomia entre o bem e a verdade. As apropriações e representações do poder ganharam força nas novas representações que emergiram da formação dos intelectuais associadas aos aspectos históricos e culturais em cada tempo e lugar.

Ao tratar das características dos intelectuais monárquicos sergipanos e sua formação acadêmica, Eugênia Silva (2004) afirma que da totalidade destes, 395 nasceram durante o século XIX. Os principais centros de formação dos intelectuais sergipanos foram a Faculdade de Direito de São Paulo e de Olinda /Recife e as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Ao se referir ao perfil desses intelectuais, Silva afirma que o perfil dessa geração de intelectuais sergipanos permite perceber como foram construídas algumas estruturas sociais.

A maioria dos intelectuais adivinha de municípios que tinham a maior concentração de riqueza devido à produção açucareira. Chama a atenção para o fato de que na formação da elite intelectual sergipana todos os quadros eram provenientes de famílias estruturadas, constituídas de pai e mãe. Os dados de seu

estudo revelam que tais famílias tinham sua origem na sociedade sergipana e eram famílias sólidas.

Gondra (apud SILVA, E., 2004) vê nos registros das teses defendidas nas faculdades de Medicina que a origem geográfica e social dos formandos era o que atestava o seu pertencimento a uma boa família e faz uma reflexão sobre o grande valor na época da origem familiar e da família moralmente constituída, representada, muitas vezes, nas capas dos trabalhos de conclusão de curso que com frequência enfatizavam que o autor era filho legítimo. (Figura 16)

As famílias dos jovens intelectuais, além de bem estruturadas, eram de estável situação financeira. No que se refere aos gastos com a educação, a autora adverte que eles eram bem significativos e começavam com o ensino das primeiras letras até o ensino superior. Algumas famílias contratavam professores particulares que atendiam a todos os filhos; outras matriculavam seus filhos nas aulas régias ou particulares.

Algumas famílias enviavam seus filhos para o ensino secundário em escolas das cidades em que funcionavam os cursos superiores. No caso de Sergipe, quanto ao universo analisado por Silva, apenas dois estudantes foram alunos do Colégio Pedro II, em que não se precisava fazer exames preparatórios para cursar o ensino superior. Entretanto, era significativo o fluxo de jovens estudantes sergipanos em direção à Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, embora Sergipe já contasse, desde a primeira metade do século XIX, com escolas primárias e secundárias.

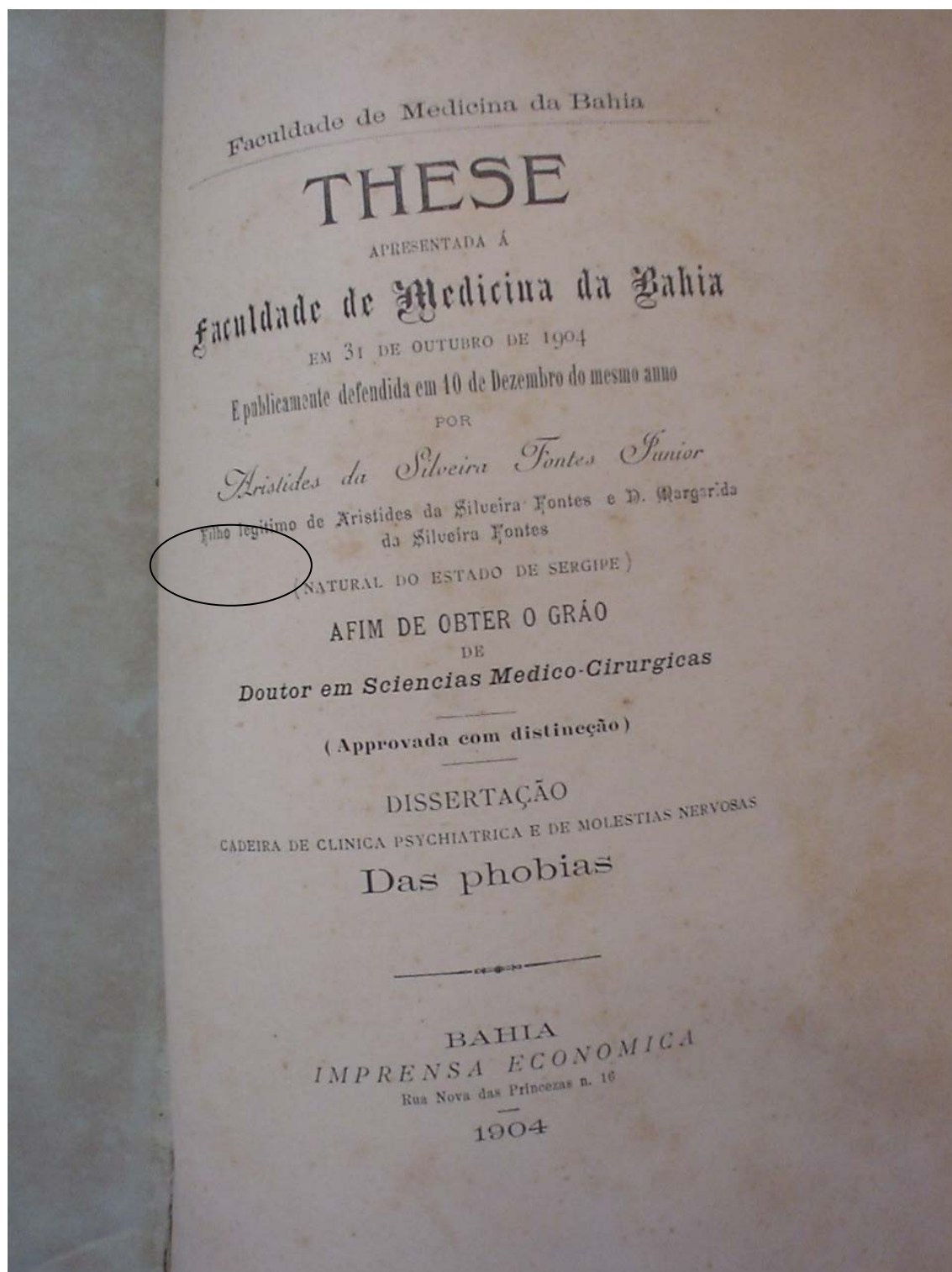


Figura 16: Imagem da capa de tese de filho legítimo
Fonte: Acervo pessoal da autora

O estudo adverte que há um equívoco na literatura da historia da educação sergipana, posto que estudos anteriores afirmaram que a província somente ofereceu ensino secundário público a partir de 1871, após a criação do Atheneu

Sergipense, em 1870, e que é possível encontrar provas no dicionário biobibliográfico sergipano de que alguns intelectuais deste estado se formaram nos liceus de São Cristóvão, Laranjeiras e Aracaju. Segundo Nascimento (apud SILVA, E., 2004), o Atheneu Sergipense surgiu para ser o mais alto padrão de escola local, o maior expoente definidor do tipo de civilidade que a elite local queria forjar.

As instituições escolares que formaram estudantes sergipanos estavam localizadas em sete províncias do país. Dentre as instituições primárias, secundárias e superiores das diferentes províncias, a preferência recaía sobre aquelas de maior prestígio. No que se refere à conclusão da formação superior, os sergipanos estavam entre a faixa etária de 21 a 22 anos na formação de bacharéis em Direito e entre 19 e 30 anos aqueles com formação em medicina.

Embora houvesse uma certa homogeneidade na origem desses intelectuais, como disse antes, a elite acadêmica não veio toda da classe dominante; mas diante dos grandes custos, aqueles menos favorecidos precisavam usar várias estratégias para cursar o nível superior como auxílio do governo, a exemplo de licença, empréstimo e muitas vezes conseguindo emprego no colégio para poder continuar a estudar.

A autora enfatiza que o esforço de educar um dos membros da família era visível pelo exemplo do sergipano Graciliano Aristides do Prado Pimentel, que se formou na faculdade de direito do Recife, ainda sem nenhuma condição, mas com grande esforço de sua mãe.

Dentre as conclusões apresentadas no estudo, ficou evidenciada a importância da ação dos professores como construtores da intelectualidade, fomentadora de nova geração de intelectuais, e das professoras, que eram quase que totalmente excluídas do reconhecimento como intelectuais.

Quanto à formação dos bacharéis, os estudos de Adorno (1988) e Schawarcz (1997) trazem a preocupação com a formação científica e analisam que no século XIX as salas de aula não constituíam o único espaço possível:

Conquanto os princípios lapidares da ciência do direito fossem transmitidos em sala de aula, o aprendizado foi caracterizado pelo autodidatismo, não consolidou a formação de discípulos e sequer foi dotado de padrões mínimos uniformes no desempenho de suas atribuições pedagógicas. A diversidade na composição corpo docente revela contradições relacionadas quer a uma conformação ideológica que buscou conciliar, no mesmo espaço institucional,

fundamentos filosóficos de distintas origens, quer as ambivalências decorrentes do contraste entre academia formal e academia real. Essas contradições desnudam, por sua vez, uma conclusão profundamente intimidativa e, a um só tempo perturbadora: o “segredo” do ensino jurídico no império foi, justamente, o de nada ou quase nada haver ensinado a respeito de ciências jurídicas. (ADORNO apud GONDRA, 2004, p. 45)

Foi no espaço extraescolar que a profissionalização do bacharel consolidou-se, sobretudo na ação desenvolvida junto ao periodismo e à literatura. Para ele, o periodismo representou a antessala dos gabinetes e executivos, da tribuna parlamentar, dos tribunais judiciários, além de ter promovido a institucionalização e a estética literária, sendo, do mesmo modo, responsável pelo aprendizado da demagogia, já que proporcionou ao bacharel a oportunidade de burilar as linguagens falada e escrita, instrumentos fundamentais da atividade política.

A similaridade com a precariedade na formação dos médicos na corte e a ação deles mesmos na imprensa e na literatura representam, como afirma Gondra (2004, p. 46),

[...] condições semelhantes no processo de formação e no tipo de ações que desempenhavam para credenciar a ciência que representavam. A corporação que integravam, as ações que desenvolviam e a si próprios como autoridades investidas de poderes múltiplos. Estratégias assemelhadas não apenas nesse aspecto, mas também em ações desenvolvidas conjugadamente entre médicos e bacharéis, nomeadamente voltadas para a moralidade pública e as questões da medicina legal.

Acredito que os trabalhos publicados em periódicos por médicos e advogados não só contribuíram para a institucionalização, popularização e legitimação destes no Brasil, mas também para a legitimação da Educação Especial. Este campo de conhecimento foi-se constituindo também à medida que as ideias da medicina e do direito foram apropriadas e divulgadas, principalmente, nas diversas províncias, através dos discursos, relatórios e jornais, os quais socializavam e apresentavam como verdades os conteúdos vindos de diferentes pontos do mundo, muitos dos quais eram questionados em edições posteriores.

Dentre as produções que efetivamente contribuíram para a constituição do campo de conhecimento da Educação Especial ainda no século XIX, muitas divulgadas pelo próprio Instituto dos surdos-mudos, merecem destaque as

produções do sergipano Tobias Rabelo Leite, que divulgou a atuação e o conhecimento produzido para a educação de surdo em suas obras, como afirma Verônica Souza (2007), entre elas:

- a) *Notícia do Instituto dos surdos-mudos* (1871); reeditada em 1876, 1877 e 1887;
- b) *Compêndio para o ensino de surdos-mudos* (1881);
- c) *Lições de metrologia* (1875);
- d) *Salv guarda do surdo-mudo brasileiro* (1876);
- e) *Noções de língua portuguesa para surdos-mudos* (1871);
- f) *Contos morais para surdos-mudos* (1877);
- g) *Regimento Interno dos surdos-mudos* (1877) (ANEXO B).

Vale ressaltar que a forma didática e detalhada com que Tobias Rabelo Leite foi se apropriando e representando o pensar e agir frente à educação de surdo denotou o seu zelo por aqueles que seriam contemplados com suas iniciativas, mas também o compromisso em “vulgarizar” no Brasil a educação dos surdos-mudos e ser reconhecido como alguém que foi útil à sociedade.

Numa breve instrução, ao escrever aos seus leitores *Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro*, ele diz:

[...] Adicionei-lhes alguns conselhos aos pais para que a obra da regeneração desses infelizes tenha começo desde os primeiros dias de sua desventura, e por aqueles que mais devam interessar-se por sua sorte. Aos presentes peço justiça para minhas intenções; dos vindouros aguardo o reconhecimento de que procuro ser útil aos meus concidadãos. (LEITE apud RIO DE JANEIRO, 1877, p. 1)

Sua produção é extremamente rica e tornou-se conhecimento básico para as diretrizes não só com a educação do surdo, mas também com a educação na área visual, que se estruturava até então a partir dos parâmetros apenas europeus, principalmente da França.

Diante da qualidade e metodologia das suas produções, coletei de um livro considerado obra rara pela biblioteca Ephifânio Dória, localizada na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe, algumas das suas produções que expressam a materialidade da constituição do campo da Educação Especial.

O material encontrado é um livro pequeno, com 89 páginas, de um papel grosso e amarelado. Não dispõe de identificação na capa, apenas na contracapa está escrito a lápis os nomes de três capítulos, considerados como títulos do livro.

Voltei os estudos para o capítulo 3 – *Notícias do Instituto dos surdos*, escrito por Tobias Rabelo Leite, e transcrevi o conteúdo na íntegra, considerando a escrita tal como estava na obra, com o intuito de compreender e analisar o valor histórico dessa obra e para socializar essa raridade com aqueles que se debruçam sobre a história da educação.

Ao falar sobre o Instituto dos Surdos-Mudos, assim como em outras produções, pude perceber que Tobias Rabelo Leite já havia se apropriado das categorias sobre normalidade e anormalidade, moralidade e imoralidade, higiene, homem civilizado, corpo, etc., as quais foram sendo melhor compreendidas no decorrer dos anos seguintes, mas que estão explícitas em suas produções. Em alguns momentos da leitura, tive a impressão de que havia uma certa busca para compreender melhor as diferenças entre cultura e civilização e em outros estes termos apresentam-se como sinônimos. O que pode expressar a influência das discussões entre Alemanha e França sobre o conceito de cultura e de civilizado que permeava o século XIX.

No texto, Tobias Leite apresenta o Instituto; orienta os pais; detalha os cuidados necessários para com o surdo-mudo educado, o que demonstra a sua credibilidade na capacidade de aprendizagem do surdo; como devem ser tratados; indica que indústria ou profissão mais convém para o surdo-mudo e como se pode comunicar com o surdo mudo. Além disso, expressa sua preocupação com o número de alunos não obstante seus esforços empregados para divulgação dos trabalhos, desde circulares do Ministério do Império aos presidentes das províncias pedidos do diretor aos bispos, aos vigários e ao público e queixa-se de que tudo parece infrutífero. Dentre essas queixas, está o fato de a província de Minas já ter identificado 5.000 surdos-mudos até a década de 1870 e de que somente dois estavam no Instituto.

Justificou também, a partir dos seus conhecimentos do momento, a saúde do surdo, comportamento, risos e gritos, até então incompreendidos ou tratados como expressões de loucura, ao afirmar:

O temperamento lymphatico, a palidez, as perturbações cardíacas, a fraqueza das pernas, e o caminhar trôpego e vacilante, que se observão no surdo-mudo congênito, são conseqüências necessárias hematose. Esta deficiência provém de que, faltando a palavra articulada, excitante natural das funções dos pulmões, estes apenas recebem a pequena porção de ar que lhes leva o movimento da inspiração. O riso e os gritos moderados, portanto, são úteis ao surdo-mudo, porque provocão largas inspirações. (LEITE apud RIO DE JANEIRO, 1877, p. 5)

Diante da dificuldade de diagnóstico no período em foco, é possível que pessoas com autismo ou outras síndromes, em face de algumas descrições realizadas sobre o surdo no texto, tenham sido consideradas como surdas.

Tobias Rabelo Leite defendia a comunicação escrita como melhor meio de comunicação com o surdo, criticava a postura alemã e se colocava como adepto às opções apresentadas pelos americanos e ingleses. Afirmava:

A escrita é o meio melhor, e o mais geral de se comunicar com os surdos-mudos. Os poucos que conseguem aprender a palavra articulada evitão, quanto podem, emprega-la pelo esforço que lhe é preciso, e pelo acanhamento que lhe causa a sensação desagradável que produz sua voz inevitavelmente gutural. Os Allemães não pensão assim: considerão a apalavra articulada como o fim da educação dos surdos-mudos. Nós, e comnosco os americanos e Ingleses, procuramos tirar proveito da escripta e da palavra articulada, pois que nosso fim é que o surdo-mudo se comunique com os seus concidadãos pelo meio que lhe for mais cômodo. (LEITE apud RIO DE JANEIRO, 1877, p. 9)

No *Regulamento do Instituto dos surdos-mudos* (ANEXO C), Tobias Rabelo Leite dispõe de oito capítulos. O primeiro versa sobre o fim do instituto e sua organização; o segundo sobre os professores e suas atribuições; o terceiro sobre os *repetidores* que eram uma espécie de professor de reforço, mas devidamente capacitado e nomeado pelo ministro - muitas vezes substituíam os professores; o quarto sobre os alunos; o quinto sobre as instruções literárias, exames e prêmios; o sexto sobre o ensino profissional; o sétimo sobre as disposições gerais, e o oitavo e último capítulo sobre as disposições transitórias.

Na produção de Tobias Rabelo Leite também pode ser encontrado o programa do ensino do Instituto dos Surdos-Mudos no ano de 1876 (ANEXO D). No programa de instrução literária do aluno pude observar a ordem das matérias, os

conteúdos de cada um dos seis anos da formação ali desenvolvida e a opção pelo uso do método intuitivo de ensino.

A proposta de trabalho de Tobias Leite, embora embebida de toda a conjuntura do país, expressava-se, através dos seus escritos, não apenas como uma prática pedagógica que já conjugava o saber, mas também o saber fazer. Não estava apenas preocupado em educar/civilizar os surdos, mas também encontrar alternativas para inseri-los no campo profissional.

Isso me leva a crer que as discussões que traremos a seguir já permeavam toda a história do século XIX, as quais se apresentam sempre de acordo com as apropriações e representação de cada povo e lugar em cada década, mas sempre impulsionadas pela utopia de educar para civilizar que se configuram atendendo aos interesses sociais de momentos anteriores ou posteriores.

Expressando as transformações das representações médicas e jurídicas em relação à pessoa com deficiência e indícios da atenção ao deficiente em Sergipe no século XIX, consta no *Relatório da Assembleia Provincial* de 2 de julho de 1856 a fala de Salvador Correia de Sé Benevides: “orfandade desvalida merece proteção da sociedade: Collégio D’educandos Artífices, Asilo dos Órfãos, Hospital de Caridade na cidade de Laranjeiras”²⁹. Este foi um dos primeiros indícios encontrados na pesquisa, os quais podem representar o início da atenção ao deficiente também em espaços escolares, embora nada tenha sido localizado sobre os encaminhamentos posteriores a essa iniciativa. É fato que os conhecimentos e a necessidade de atenção à pessoa com deficiência já permeavam as discussões não só nas principais províncias do país como também em Sergipe, impulsionados pelos saberes médico e jurídico.

4.2 OS SABERES MÉDICO E JURÍDICO NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Pinto (2003), a transição das formas arcaicas de sociedade para as primeiras civilizações da antiguidade deu-se mediante três fatores históricos:

²⁹ Doutor Anselmo Francisco Peretti. Trecho da fala com que abriu a 2ª. Sessão da 6ª legislatura da Assembleia da Província de Sergipe. Typografia Provincial, 1843. p. 52-53

surgimento das cidades, cuja origem pode-se situar no período paleolítico, na mesopotâmia, onde o processo de destrabalização deu início à formação de cidades nos anos 3100-2900 a.C., na baixa Mesopotâmia; a *invenção e domínio da escrita*, estreitamente ligada ao surgimento das cidades, cujas primeiras manifestações (cuneiformes) deram-se na Mesopotâmia, por volta de 3100 a.C.; e o *advento do comércio*, sistema de trocas de mercadorias e venda em mercados ou na navegação.

É na síntese desses três elementos (cidades-escrita-comércio) que afirma originar-se o direito:

[...] sociedade fechada, organizada em tribos ou clãs, com pouca diferenciação de papéis sociais, e fortemente influenciada, no plano das mentalidades, por aspectos místicos ou religiosos. Há, nestas sociedades arcaicas, um 'direito' ainda incipiente, bastante concreto e que se confunde com a própria religião. (PINTO, 2003, p. 10)

Na Mesopotâmia e no Egito, com a construção de uma sociedade urbana e aberta, as trocas políticas mais dinâmicas e complexas eram espaço para o surgimento de um novo direito, constituído de forma necessária diante das relações sociais e econômica.

A lei surgiu como controle social, elemento material para prevenir, remediar ou castigar os desvios das regras, expressando a presença de um direito ordenado na tradição e nas práticas costumeiras que mantiveram a coesão social.

Quanto ao surgimento dos primeiros textos jurídicos com o aparecimento da escrita, a história do direito diferenciou de acordo com os horizontes das diversas civilizações, e tudo aprimorado de acordo com o grau de evolução e complexidade de cada povo.

Assim, o direito foi sendo interpretado a partir da compreensão do tipo de sociedade que o gerou. Se a sociedade fundamentou-se no princípio de parentesco, a base geradora do jurídico se encontrou primeiramente nos laços de consanguinidade, nas práticas do comércio familiar de um mesmo grupo social, unido por crenças e tradições.

Contudo, vale salientar que as práticas primárias do direito, desprovidas das legislações escritas e códigos formais, eram transmitidas oralmente, marcadas por revelações sagradas e divinas, em que os sacerdotes-legisladores eram intérpretes e executores dessas leis (recebidas diretamente de Deus), levando a confundir-se o

ilícito com a quebra da tradição e com a infração ao que a divindade havia proclamado.

As primeiras modificações surgiram através da difusão da técnica, da escritura e das modificações dos comportamentos das sociedades, dando início aos primeiros códigos.

Na busca do *homem civilizado* para disciplinar, normatizar e ajustar o convívio social e interesse da coletividade em detrimento do individual, dentre os mais diferentes tipos de sociedades, raças, credos, costumes e culturas existentes, surgiu o direito, como instrumento imprescindível à vida em sociedade. Nesse contexto, as concepções de homem civilizado, moral e imoral foram essenciais nas apropriações e representações que constituíram o campo da Educação Especial, por ser essa pessoa percebida com comportamentos e condutas diferenciadas das normas estabelecidas socialmente, pois as representações sobre civilidade também estavam mudando, como afirma Pinto (1832, p. 8), quando diz que “Civilidade antigamente se tomava o sentido de civilidade. Agora se toma o sentido de urbanidade”, o que é respaldado por Elias (1990, p. 13), ao afirmar que:

O homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem ‘civilizado’. Se um homem da atual sociedade civilizada ocidental fosse, de repente, transportado para uma época remota de sua própria sociedade, tal como o período medievo-feudal, descobriria nele muito do que julga ‘incivilizado’ em outras sociedades modernas.

O processo de civilização é contínuo e encontra-se vinculado ao próprio desenvolvimento social e político de uma sociedade. Assim, à medida que os conceitos se modificam, quer pelo surgimento de novos fatos atípicos, quer pela apropriação de novas concepções, muda-se a maneira de pensar e agir dos indivíduos. Nesse sentido, o que anteriormente era considerado civilizado passa a ser visto como algo reprovável, digno de plena rejeição.

Pereira (1853), Ramos (1881) e Machado (1900) discutem essa questão em suas teses. Segundo Pereira, ao tratar da educação física e moral dos meninos, era necessário um comportamento diferenciado, principalmente diante dos adultos e autoridades, e ser civilizado, higiênico e moral era manter o corpo ereto, com poucos movimentos, deixando que os adultos falassem e que os meninos somente deveriam

emitir sons, falar, se algo lhe fosse questionado; os cabelos diante dos adultos precisavam estar penteados e as mãos lavadas. No entanto, nas teses de Ramos e Machado, civilizado é a pessoa que tem higiene e estão preocupadas mais especificamente com a saúde.

Cada sociedade elabora suas normas e condutas sociais por meio da vivência de um povo, dos ideais de uma determinada classe social, do seu processo histórico, construindo uma diversidade sócio-cultural. Elias (1990, p. 23) ressalta que civilização “não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais. Acima de tudo, é grande a diferença entre a forma como ingleses e franceses empregam a palavra, por um lado, e os alemães, por outro”.

As condutas a serem executadas pelos sujeitos de uma sociedade são intimamente influenciadas pela situação sócio-econômica vivenciada. Assim, discute-se o que são ou não ações lícitas, contribuindo para a construção do conceito de civilização.

Aristóteles (apud ELIAS, 1993) compara o ser humano a um animal político, permitindo-nos inferir que o homem é essencialmente social e que por isso viver em sociedade requer apropriação das leis que a norteiam. Portanto, cumpridor dessa “obrigação”, o homem é um sujeito civilizado.

Essa concepção de homem civilizado estabelece diferenciação entre o animal e o homem, na qual o primeiro é privado, afirma Elias, da mais sublime característica: o raciocínio. É a partir deste que se efetua a tomada de decisão e, portanto, das escolhas que determinarão os caminhos de uma vida. Nessa perspectiva, infere-se o próprio conceito de civilização, que faz referência a uma variedade de fatos:

[...] ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode referir-se ao tipo de habitação ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo de como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma civilizada ou incivilizada. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização. (ELIAS, 1993, p. 23)

A sociedade civilizada desenvolve uma identidade, cada uma com as suas características, suas representações, seus ideais e objetivos, e expõe a seus

cidadãos os preceitos, comportamentos e pensamentos a serem executados, desenvolvendo assim uma linguagem.

Civilização e cultura são elementos distintos que se influenciam intimamente no âmbito social. Segundo Nascimento (1997, p. 34), Elias conceitua-os da seguinte forma:

[...] civilização diz respeito a um processo, ao seu resultado, enquanto cultura trata de produtos humanos. Enquanto o conceito de civilização enfatiza as regularidades de diferentes nações, o que é comum a todos os homens, o conceito de cultura marca com clareza as diferenças, trata das identidades nacionais.

Para se aproximar da construção de uma visão de homem civilizado pode-se retomar o período da sociedade feudal, marcado por grandes transformações a partir das cidades-estado, caracterizadas como mais dependentes e de aspecto menos rude, principalmente entre as classes mais altas. Sendo assim, as classes diferenciam-se através de suas atividades, como artesãos, comerciantes, clero, entre outros, construindo a luta entre si até a contemporaneidade.

A concepção de homem civilizado para a religião, segundo Elias (1993), encontrava-se vinculada àquele que estava próximo ao “Espírito Maior” e afastado da cultura popular. Pode-se observar, portanto, que a representação sobre o homem civilizado se estabelece de diferentes maneiras, encontrando-se sempre relacionado com os ideais das instituições de poder.

Ainda sobre a prisão, local onde se aglomeram os não-civilizados, àqueles que infringem as leis de uma sociedade, muitas vezes, entre esses considerados seres não-civilizados estava a pessoa com deficiência, principalmente o surdo, o deficiente mental e também doentes mentais muitos denunciados pela sociedade pelas condutas imorais que apresentavam como um fato corriqueiro e muito pouco contestado em Sergipe no até final do século XIX.

A iniciativa da elaboração de um esquema de assistência aos considerados incapacitados e psicopatas em Sergipe foi iniciada pelo Dr. Garcia Moreno e Dr. Eronildes Carvalho.

Na época, eclodia na Europa a Segunda Guerra Mundial, e o Brasil encontrava-se no Estado Novo. O presidente Getúlio Vargas havia implantado a ditadura e designado homens de sua confiança, os interventores federais, para dirigirem os estados. Eronildes Carvalho era um deles e concluiu a faculdade de

medicina na Bahia, em 1918, tornando-se conhecido do médico cirurgião Dr. João Garcia Moreno, por sua competência reconhecida publicamente em Sergipe e em outros estados brasileiros.

Antes, “[...] a assistência ao alienado (doente mental) em Sergipe era vergonhosa, medieval”. Eram presos e depositados no reformatório penal do estado de Sergipe, segundo Carvalho (apud SOUZA, R., 2005, p. 83),

[...] de maneira tal que quando atingissem um determinado número eram colocados em vagões de trem da Estrada de Ferro, destinado ao transporte de animais, e neles viajavam, quilômetros e quilômetros aglomerados, sem se alimentar, sem beber, chegando finalmente ao seu destino: asilo São João de Deus em Salvador, na Bahia.

O ponto marcante para a criação do órgão que se acreditava ser a solução do problema de assistência mental aos sergipanos deu-se por conta da palestra ministrada pelo Dr. Garcia Moreno sobre assistência a psicopatas, no Rotary de Aracaju, em 1937. A construção durou três anos, tendo sido inaugurado em 1940.

Na falta de localização de material que possa contribuir para esclarecimento da história desse instrumento de punição e de vigilância, enfoca que o intuito das prisões era transformar os sujeitos “depositados” ali por meio da vigilância e da punição. Inicialmente, em sua forma mais antiga, as prisões não deram certo, pois eram vistas como faculdades de criminosos, onde estes aperfeiçoavam as suas técnicas através do convívio coletivo. “A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinquentes servem para algumas coisas”. (FOUCAULT, 1995, p. 132)

Civilizar também requeria cuidados com a saúde pública, ou seja, com a higiene da população, desde que baseados no conhecimento científico, como um projeto que não deveria estar ausente à pauta de todo governo que pretendesse ser reconhecido como ‘bom’. Com esta perspectiva, deixa-se de produzir um olhar restrito às questões da corporação médica e se avança, pois deixa de ter a preocupação associada apenas com as origens das doenças, voltando-se também para o cuidado com a ignorância e a tirania.

Tal estratégia médica, segundo Gondra (2004), de criar uma ordem civilizada e saudável deixava indicado que para alcançá-la eram necessárias a presença e a adesão aos argumentos e orientações médicos, apresentando-se como uma

organização necessária ao projeto civilizador, buscando com isso obter maior legitimidade social. No século XIX, aliando-se no Brasil aos interesses da Coroa, ganhou status e poder tornando-se a Academia Nacional de Medicina. Sua relação com o estado não se deu sem atritos, muito embora essa vinculação tenha sido estratégica, selando um compromisso em que as ações do estado e as formulações da medicina passaram a concorrer para o fortalecimento de ambos. E o direito precisou se aliar à medicina e ao Estado na luta pelo poder.

Esses poderes e saberes no campo da Educação Especial determinaram quem era capaz e incapaz, normal e anormal, moral e imoral, e que tipo de atenção deveria receber do estado a pessoa com deficiência para ser civilizada.

Essas representações são reforçadas por volta de 1870, quando o Brasil é invadido pelas teorias do positivismo, evolucionismo e darwinismo, as quais, segundo Schwartcz (1997), penetram nosso cenário de forma simultânea, trazendo consigo as doutrinas raciais que imperaram nesse século. Essas doutrinas tratavam da diferença, desigualdade, incapacidade e outras denominações que podem ser introduzidas nesse contexto, haja vista as denominações sobre deficiência terem mudado, no decorrer do tempo, para atender às expectativas sociais de cada época.

Foram teorias de grande importância e mobilizaram vários teóricos dos séculos XIX e XX, como Tobias Barreto, Nina Rodrigues e Silvio Romero. E as demais concepções que emergiram após tais formas raciais procuraram difundir ideias a partir das teorias científicas validadas na época que, por trás de outros interesses, afirmavam que pela raça ou pela forma craniana de um indivíduo poderia se saber se ele era mais ou menos capaz do que outro.

Nesse sentido é importante registrar que outro intelectual sergipano se destacou no pensar e produzir sobre a diversidade – porque Tobias Rabelo Leite já expressava em textos anteriores postura semelhante – questionando essas opiniões no início do século XX. Manoel Bomfim (1993) chama a atenção em sua obra *América Latina* para os rótulos que as sociedades vêm atribuindo àqueles que de alguma forma podem ser explorados, marginalizados. No que se refere à capacidade ou não de um indivíduo ou grupo, esse autor foi tachativo em suas convicções. Outro aspecto fundamental e de relevância desse sergipano é que ele tinha uma grande capacidade de perceber as questões fundamentais que se deram à sua volta e de captar com veemência as evidências da história.

Bomfim tinha uma extraordinária capacidade de indignação e esperança expressa em suas publicações. Via a educação como a ‘tábua de salvação’ daquele momento, o caminho para solucionar os problemas do Brasil, vendo-a como a principal via de civilização de um povo e antídoto para solucionar os problemas de moralidade existentes.

O homem civilizado era aquele que tinha moral, respeito e conhecimento, mas muitas vezes isso era interpretado como algo individual, inerente apenas a cada indivíduo. Nesse sentido, Rousseau (1995) retratou a íntima relação entre a sociedade e os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social na construção da política, quando expressou que era preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade, e advertiu que os que quisessem tratar separadamente da política e da moral nunca entenderiam nada de nenhuma das duas. Como afirmou Pinto (1832), moral é a ciência que regula os costumes conforme as virtudes.

Os conceitos de *moral e imoral* vêm, historicamente, do poder do direito, identificando, caracterizando e conceituando o que é ético ou não. A moral, assim, é vista como um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos em uma dada comunidade social. Nesse sentido, considera-se moral ou imoral a ação executada em conformidade ou não com as normas estabelecidas. No caso da dialética da moral, o ato só pode ser considerado moral ou imoral se o indivíduo introjetou a norma e a tornou sua, livre e consciente.

Amoral é a ação realizada à margem de qualquer consideração a respeito das normas estabelecidas em uma determinada sociedade, atrelada a sua cultura, e a moral como um sistema de normas, princípios e valores segundo os quais são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas, livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

Segundo o jornal *Diário de Campinas* (17/11/1876, 1876, p. 2 apud MARTINS, 2003), o Brasil, durante o século XIX, foi marcado como um local desordenado pelo imaginário dos seus habitantes por causa do elevado número de escravos e mestiços livres existentes que efetuavam ações de desordem. Com a intenção de modificar essa situação, sentiu-se a necessidade de se fazer uma higiene social, ou seja, “[...] teriam que educar aquele povo que não tinha modo na fala e eram

promiscuis”. Tornou-se preciso, então, organizar aqueles indivíduos pobres e “mal educados” em nome da moral.

Era preciso ‘educar’ aqueles abusados impertinentes. Para tanto, convocava-se a polícia, e até mesmo os inspetores de quarteirão, na tentativa de controlar o mais rebelde órgão do corpo humano, a língua. (*Diário de Campinas*, 17/11/1876, p. 2 apud MARTINS, 2003, p. 81)

A função de “educar” fora desempenhada pela polícia, que, além de zelar pelo patrimônio da cidade, tinha que prover a ordem e a conduta das populações mais pobres.

Desejava-se que a polícia cumprisse um papel educativo ao ditar regras de convívio e coibir ações consideradas impróprias. Muitos dos encontros entre policiais e populares eram marcados pela violência: era uma verdadeira ‘pedagogia do cassetete’. Por volta do meio-dia de 20 de abril de 1886, a negra Cândida lavava roupa no chafariz do Largo do Jurumbeval quando foi ‘provocada por uns moleques aos quais respondeu com palavras ofensivas da moral pública’. Por esse ‘crime’ ou grande ‘falta de educação’, acabou ‘presa por alguns praças que a maltrataram com murros e pranchadas, deixando-a toda ensangüentada’ (*Diário de Campinas*, 21/4/1886 apud MARTINS, 2003, p. 82).

Nas teses de Pereira (1853) e Almeida (1888) compreendi, portanto, a influência das representações médicas, como a higiene, apropriadas pelo direito para executar a lei, entendida ali como prática educativa no Brasil. É nesse sentido que o direito institui a educação civilizatória, que pretendia ajustar a pessoa às normas, às leis.

Essa “prática pedagógica” da polícia não foi aceita sem resistência. São inúmeras as passagens em jornais sergipanos, por exemplo, nas quais a população reage à ação educativa policial com pedradas e arruaças, resultando em novas prisões.

A prática de trancafiar deficientes em prisões era comum. Durante o século XIX, segundo Rita Souza (2005, p. 83), em Sergipe a assistência médica destinada ao deficiente mental e ao doente mental já era considerada medieval por alguns dos seus contemporâneos. Eram presos e depositados nas cadeias da Província. Até a primeira metade daquele século, na Província de Sergipe, havia apenas duas instituições de caridade e uma enfermaria militar.

Dentre os intelectuais sergipanos que se preocuparam com a anormalidade, trazendo reflexões sobre civilidade e moralidade, destacam-se José Francisco da Silva Melo, Serafim Vieira de Almeida e Tobias Barreto.

Melo (1880) e Almeida (1888) apresentaram em suas produções os aspectos de moralidade e imoralidade vinculados ao saber médico no que se refere à responsabilidade médica e as considerações sobre o aborto, embora com conotações distintas. Ambos aproximaram seu discurso colocando a imoralidade como um dispositivo que pode prejudicar a saúde. O primeiro, justificando as consequências do aborto para a vida e saúde da própria mãe e colocando a falta de higiene como fator tão importante quanto a moralidade, e o segundo apontando na responsabilidade médica os acertos como resultado da moralidade e os possíveis equívocos como imoralidade médica, falta de conhecimento ou higiene. Apresentaram também como consequência da imoralidade médica e do aborto a “infelicidade” de alguém tornar-se “um incapacitado, um infeliz”.

Tobias Barreto apresenta em seu discurso a preocupação mais voltada para o aspecto jurídico. Nasceu no dia 7 de junho de 1839 na Vila de Campos dos sertões do Rio Real e faleceu em 1889 em Recife. Importante intelectual, ocupou alguns postos devido a sua erudição, publicando obras que refletiram a realidade social e fizeram a crítica desta, propiciando assim indagações e mudanças.

Em 1862 migrou para Pernambuco, cursando direito na Faculdade do Recife. Destacou-se como poeta, jornalista, político, crítico, músico, orador, filósofo e bacharel. No que tange a sua atuação na área do direito, Tobias Barreto, com suas publicações, fez críticas ao sistema jurídico brasileiro vigente.

Dentre suas obras destaque *Menores e loucos* em Direito Criminal, publicada pela primeira vez em 1884, tendo sua segunda publicação em 1889, e editada pelo Senado Federal em 2003.

Tobias Barreto, ao escrever a obra *Menores e loucos*, deixou explícita a relação da justiça com as práticas ilícitas dos menores. Explanou, contudo, a condição dos infratores, imaturos ou pré-adolescentes, e loucos quando a eles se aplicam sanções ou não. Deu um cunho reflexivo e filosófico à jurisprudência e recorreu também à psicologia quando procurou entender o que leva o indivíduo a assumir determinadas atitudes que podem ferir outro, renovando o direito criminal na medida em que se preocupava com as punições estabelecidas pelo judiciário, haja vista que os critérios estabelecidos por este ao seu ver cometeriam injustiças,

podendo um indivíduo ser considerado um criminoso, e um criminoso ser inocentado por motivos diversos. Partindo desta perspectiva, o mais prudente seria analisar os atos ilegais de forma ímpar, considerando o contexto em que foi cometido e não necessariamente fazer valer as leis em seu sentido literal. Tobias tinha uma representação diferenciada de justiça. Apontava para reflexões que induziam uma prática de educação jurídica que não visse apenas as leis e os fatos, mas também a conjuntura em que ela estava inserida para com isso evitar que injustiças fossem cometidas.

A obra *Menores e loucos* foi uma representação do direito brasileiro no século XIX. Apresentou os aspectos que regiam o poder jurídico, suas normas, para julgar os fatos ilícitos e cidadãos infratores, a determinação da idade para que se pudesse responder juridicamente pelas ações cometidas, e ainda trouxe consigo questionamentos sobre o crime e o criminoso, partindo do pressuposto de que o crime, “infração da lei ou da moral; delito; ato punível” (AMORA, 2000, p. 184), não fazia necessariamente do infrator um criminoso, de modo que o delinquente para Barreto tornava-se realmente delinquente quando agisse de má fé, ou seja, quando houvesse a intencionalidade, estando ele consciente de suas práticas malévolas, agindo fria e incalculavelmente. Em suma, a obra pontuava o modo como funcionava a justiça brasileira naquele período, evidenciando seus aspectos próprios, incluindo suas falhas.

Segundo as análises de Barreto (1884), o julgamento do indivíduo que fugia às regras sociais e conseqüentemente era conduzido ao tribunal deveria estar embasado no contexto do fato, buscando entender o que levou tal indivíduo a praticar o ato, decidindo assim pela sua conduta de infrator ou não. Em tal caso, era necessário mencionar a idade e a consciência da ação e a ação involuntária. “A qualidade de involuntário, atribuída a um fato que se dá dentro do círculo da atividade humana, significa apenas que a vontade do sujeito agente não teve em mira, não quis produzir um tal resultado”. (BARRETO, 1884) Haverá assim uma ‘justificação do crime’, ocorrido por vezes em face das circunstâncias.

A denominação de criminoso está associada também à causalidade, no sentido de que quando o fato é praticado objetivando um determinado resultado, o cidadão é considerado criminoso, um homem que porta uma arma com a intenção de matar outro homem, e assim o faz, ele é criminoso (crime e criminoso). Paradoxalmente, se um homem porta uma arma para praticar tiro ao alvo, e no

momento do disparo acidentalmente feriu outro e o matou, ele necessariamente não é um criminoso apesar de ter praticado um crime.

Um ponto crucial destacado por Barreto era a determinação da idade legal para imputação. Para ele se fazia necessário o estabelecimento da idade na qual o indivíduo poderia responder por seus atos ilícitos perante as leis. Essa idade deveria estar adequada a todas as sociedades, levando-se em consideração o nível maturacional dos indivíduos, fator importante tanto para a conscientização do ato que praticava, quanto para a construção da sua identidade e o caminho que desejava seguir. Esta era uma decisão complexa, haja vista que o nível de maturação varia de homem para homem.

A faixa etária determinada no Brasil no século XIX era de catorze anos para a responsabilidades dos atos sociais. Os que apresentassem uma idade inferior a esta e cometessem um crime seriam isentos da imputação. Isto também era válido para os loucos - aqueles considerados com algum distúrbio mental ou espiritual. A palavra louco no texto tinha um sentido abrangente e classificava como tal todos aqueles que não tinham consciência de seus atos: “[...] o código exclui da esfera da criminalidade os loucos de todo gênero, salvo se tiverem lúcidos intervalos, e neles cometerem o crime”.(BARRETO, 1884, p. 103) Em tal contexto estava a medicina, que justamente tinha a função de avaliar e determinar o indivíduo que portava alguma deficiência no momento do crime, apesar de que ao jurista caberia também essa tarefa.

Eram classificados como loucos não somente os que apresentassem distúrbios mentais, como também os que sofressem de algum mal que interferisse na sua consciência, de modo que, se perdessem a noção dos atos que praticassem – sonambulismo, por exemplo – não deveriam ser punidos. Os termos de demência e de alienação mental correspondiam a uma ideia bem definida e compreendiam todos os indivíduos que não tinham consciência de seus atos.

O texto *Menores e loucos* destacava também a figura do homem e da mulher no âmbito jurídico quanto à idade igualitária de imputação dos sexos. Tobias Barreto foi um defensor da mulher e questionou a igualdade dela perante os homens no judiciário, já que era colocada, nesse período, à margem da sociedade, excluída de instrução, preparada apenas para o trabalho domiciliar e para ser boa mãe e esposa. E afirmava: “[...] enquanto a mulher não tiver como o homem, o direito de

subir à tribuna, ela não deve ter igualmente com ele, nas mesmas proporções que ele, o direito de subir ao cadafalso”. (BARRETO, 1884, p. 111)

Em última análise, Tobias Barreto provocou uma revolução na ciência do direito e propôs a análise de cada caso para determinação da sanção, e não o cumprimento literal das leis, no sentido de não considerar o contexto da ação ilícita. Cada caso era único e deveria ser tratado como tal. “Assim como as individualidades somáticas, as individualidades psíquicas são muito distintas e o grau de imputação não pode ser o mesmo, nem a mesma pode ser a tarifa da pena”. (BARRETO, 1884, p. 114) Essas representações foram responsáveis pela proibição das punições e prisões das pessoas com deficiência no Brasil ainda no final do século XIX e início do século XX.

Paralelamente a essas representações, as do *saber médico* estiveram presentes nesse período com semelhante e em muitos aspectos com maior poder e responsabilidade que o jurídico.

O médico como sacerdote da religião da caridade. É mais que um homem, não pode ser considerado idealmente; qualquer que seja a importância dos seus deveres. Ele não deve esquecer as fraquezas humanas; da mesma maneira que os homens, os médicos não podem ser absolutamente semelhantes, eles diferenciam-se pelas suas aptidões e sua actividade, pela influencia do meio em que vivem e pelo fim a que se propõem, obrigados individualmente de adaptar seu temperamento as condições tão variáveis do meio em que se acham. (ALMEIDA, 1888, p. 9)³⁰

Desde a primeira metade do século XIX, nos países europeus mais evoluídos como Inglaterra, Alemanha, França, etc. e nos Estados Unidos, foram adotadas com relativa rapidez e precisão algumas importantes descobertas no campo das ciências e técnicas biomédicas, com implicações no exercício e ensino da medicina bem como na organização e funcionamento do hospital.

O século XIX foi o ponto de partida da crescente interação entre as ciências biológicas e não-biológicas, podendo ser caracterizado pelo triunfo da clínica, medicina pré-industrial, suscitando o desenvolvimento da medicina laboratorial e experimental, da “civilização do gene” e afirmação do poder médico ou a medicalização do hospital.

³⁰ Trecho introdutório da tese de doutoramento em medicina, intitulada *Responsabilidade médica*, apresentada pelo sergipano Dr. Serafim Vieira de Almeida à Faculdade de Medicina da Bahia, em 1888.

Antes do século XVIII já se começava a desenhar uma crescente tendência em que os médicos passariam a utilizar o hospital para efeito de estudos das doenças e para a própria formação, instalando-se o triunfo da clínica ou a arte do diagnóstico por excelência.

Ainda na era pré-industrial, a do olhar clínico singular, lentamente, a medicina passou a ser não apenas uma arte mas também uma ciência, baseada, cada vez mais, na observação sistemática e controlada do doente. Para o médico, tratava-se então de observar e examinar rigorosa e demoradamente o doente, de interrogá-lo, apalpá-lo e auscultá-lo, para chegar-se finalmente a um diagnóstico depois de ponderadas e analisadas todas as hipóteses. A Anatomia apoiava essa investigação: a autópsia confirmava ou informava os sintomas revelados, e o diagnóstico era estabelecido; ou seja, não obstante os progressos da Fisiologia, da Química e da Biologia, a formação dos clínicos assentava-se fundamentalmente na Anatomia e na Patologia, em que a arte do diagnóstico consistia, de certa maneira, em antecipar o que a Anatomia patológica descobria depois da morte.

Berço da clínica, o serviço hospitalar usufruiu, por mais de um século, de uma grande autonomia. A sua lógica era comandar a organização do trabalho médico, o que ainda hoje acontece em muitos hospitais. Essa autonomia tinha por base o poder dos grandes clínicos da época, os quais eram escolhidos entre os mais reputados e prestigiados, pois eram vistos como os verdadeiros donos da organização científica, técnica e material dos serviços. É dessa época que vem a expressão os “barões” da medicina e o “patrão” do serviço.

A relação dos chefes de serviço com os demais médicos internos e externos era e continuou sendo, por muito tempo, a de mestre-artesão-aprendiz, em que se assentava a hierarquia interna das corporações de ofícios medievais.

Na ausência dos sofisticados meios complementares de diagnóstico e terapêuticos de que o médico dispõe hoje, a competência clínica expressava-se na acuidade dos sentidos e na perspicácia, ou seja, na capacidade de recolher e tratar rapidamente das informações disponibilizadas através de sinais e sintomas. O treino clínico obtinha-se pela observação repetida de casos e por uma dura prática de muitos anos. Para Foucault (1995, p. 87), “Todas as vezes que homens se reúnem, seus costumes se alteram; todas as vezes que se reúnem em lugares fechados, se alteram seus costumes e sua saúde”.

O surgimento do *hospital* como terapêutico foi algo novo ao final do século XVIII, quando ele assumiu o propósito de cura da doença e dos doentes. A partir daquele período, médicos, a pedido da Academia de Ciências, fizeram um inquérito na reconstrução e reforma dos hospitais, não só na sua forma arquitetônica, como também na ampliação dos cuidados para com os pacientes, visando assim a uma melhor estrutura física para o bom funcionamento, como também à cura e tratamento das doenças, maior cuidado com higienização das roupas brancas dos médicos e instrumentos de trabalho dos hospitais.

As transformações dos hospitais aconteceram em meados do século XVIII, não pelas preocupações com a cura dos doentes ou das doenças, mas pela necessidade de frear a desordem econômico-social provocada pelos desembarques dos traficantes, que traziam consigo alguns objetos valiosos para os hospitais militares e se passavam por doentes para assim enganar o controle econômico da alfândega; também por parte do exército que estava perdendo seus soldados por causa das doenças, antes mesmo das batalhas. Conseqüentemente, os hospitais marítimos e militares tornaram-se modelos. Surgiu então a disciplina hospitalar que direcionou o espaço do leito, dieta alimentar, medicamentos para os doentes, separação de doentes por alas para evitar o contágio, visita do médico periodicamente para observar como estava o estado do paciente, uma espécie de vigilância, e assim uma série de procedimentos que se perpetuaram até hoje. Assim, “[...] a medicina que se formou no século XVIII era tanto uma medicina do indivíduo quanto da população”. (FOUCAULT, 1995, p. 111)

Em Sergipe o hospital funcionava muito mais como local de amparo aos indigentes para que estes morressem com algum consolo do que como um local de cura e recuperação. O hospital era o local de recepção ‘dos que não tinham onde cair mortos’, local de assistência espiritual, onde o capelão tinha mais poderes do que o médico, e era uma instituição administrativa e, em parte, mantida pela filantropia social.

Santana (2004) afirma que na primeira metade do século XX a rede hospitalar ampliou-se por alguns municípios do estado, mas ainda com a mesma visão do século XIX.

No Brasil, a *atividade médica* foi exercida de diferentes formas até se estabelecer uma formação especializada. Até o início do século XIX os cuidados com a saúde eram praticados por diferentes sujeitos e de diversas formações.

Gondra (2004, p. 25) afirma que “[...] até 1808, no Brasil, os cuidados com a saúde e as estratégias de cura eram atividades partilhadas por diversos sujeitos: físicos, cirurgiões, curiosos e feiticeiros”.

Em seus primórdios, contemplava todas as práticas voltadas para o cuidado com a saúde, desde a busca da cura, no início da colonização, até a criação dos primeiros cursos de Anatomia e Cirurgia, em Salvador e no Rio de Janeiro, no início do século XIX. Até então, a medicina estava relacionada à cirurgia rudimentar e à precária clínica realizada por físicos, cirurgiões aprovados, cirurgiões barbeiros, aprendizes, sangradores, boticários, curandeiros, pajés, padres jesuítas, feiticeiros, entre outros habilitados para tais procedimentos da época. Aqueles que eram licenciados até 1808 eram poucos e quase todos estrangeiros.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, nos princípios do século XIX, segundo Ribeiro (1994, p. 192), marcou não somente o prenúncio da nossa independência política, mas também o começo da nossa autonomia cultural.

No romance *Casa de pensão*, de Aluísio Azevedo (1979 [1884]), temos bem retratada, na corte do Rio de Janeiro, as perspectivas para candidato às chamadas profissões liberais, constituídas a partir de 1808 com a vinda da família real: engenharia, medicina e advocacia. (VALENTE, 1999, p. 71)

O ensino superior no Brasil começou em 18 de fevereiro de 1808 quando Dom João VI fez saber a D. João Saldanha da Gama, governador da Capitania da Bahia, que se fundava a Escola Anatômica, Cirurgia e Médica e que seria sediada no Terreiro de Jesus, aproveitando-se as instalações lá existentes. Criava-se, assim, a primeira Escola Médica do país, precedendo mesmo a do Rio de Janeiro, que seria fundada no mesmo ano. Com a ampliação das necessidades sociais e desenvolvimento do ensino médico, várias reformas verificaram-se, sempre acompanhadas da mudança de nome da Escola Máster Brasileira. Assim, em 1815, ganhou a denominação de Academia Médico-Cirúrgica e, em 1832, Faculdade de Medicina da Bahia. Em 1891 passou a denominar-se Faculdade de Medicina, Farmácia e Odontologia e, por fim, em 1946, Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

Durante o século XIX consolidou-se culturalmente o status de doutor. Valente (1999) afirma que toda família mais abastada queria fazer um doutor, embora houvesse um rol de taxas, despesas e impostos que os candidatos à carreira

deveriam satisfazer e que implicavam, para as famílias de recursos modestos, enormes sacrifícios e que por isso muitos tinham de abandonar o seu projeto pela metade.

O médico, em tempos do Império, tinha um prestígio social muito baixo.

Engenheiros e médicos do Império não se notabilizavam por sua competência técnica. Tanto para engenheiros como para médicos, a distinção social de uma minoria absoluta desses graduados, que não raro também eram políticos, faz-se em relação aos colegas de formação nas academias, por vias que não aquelas exigidas como cultura geral escolar. Sua distinção é de origem familiar principalmente, não se baseia na cultura necessária a adquirir o ingresso nas Academias Militares, nas escolas de medicina. Do mesmo modo que para o futuro engenheiro, ao futuro médico, a cultura que deveria ser trazida para o ingresso nesses cursos era muito pobre. Note-se que o primeiro plano de estudos de constituição do curso de cirurgia na Bahia exigia tão-somente que o candidato soubesse ler e escrever. (VALENTE, 1999, p. 74)

O livro *A assustadora história da Medicina* (GORDON, 1996) revela a existência de equívocos cometidos durante cirurgias ou demais procedimentos, quer por falta de boa formação quer pelo desconhecimento de alguns elementos que influenciavam no desenvolvimento e proliferação das doenças, como, por exemplo, a existência das bactérias e conseqüentemente o alto índice de mortalidade por infecção.

Outras situações encontradas na história da medicina dizem respeito ao alcance da cura e à descoberta de soluções pelo acaso como, por exemplo, o microscópio, a anestesia, a vacina, as vitaminas, os micróbios, dentre outras.

No que se refere à barbárie terapêutica, Coelho (1999) afirma que esta não se restringia à realidade brasileira:

De fato, não diferem muito do que se lêem sobre a prática da medicina nas 'nações mais civilizadas' da época. A observação clínica e a fisiologia progrediam nos hospitais públicos parisienses – o centro irradiador dos progressos da ciência médica – à custa de inomináveis sofrimentos impingidos aos pobres e aos indigentes, e generosa disponibilidade de seus corpos nos anfiteatros atraía estudantes de toda a Europa para preciosas lições de anatomia e patologia. [...] Simultaneamente aos fracassos da medicina clínica, ou até mesmo por causa deles, o 'higienismo' ou 'medicina social' tornou-se na França uma espécie de modismo durante a metade do século XIX. (COELHO, 1999, p. 110)

Com a lei dos pobres de 1834, apareceu, de maneira ambígua, algo importante na história da medicina social: a ideia de uma assistência controlada, de uma intervenção médica, que era tanto uma maneira de ajudar os mais pobres a satisfazer sua necessidade de saúde, sua pobreza, não permitindo que o fizessem por si mesmos, quanto um controle pelo qual as classes ricas ou seus representantes no governo asseguravam a saúde das classes pobres, e, por conseguinte, a proteção das classes ricas. (FOUCAULT apud SANTANA, 2004)

Quanto à psiquiatria, pude perceber que ela remonta a toda uma fase de “escuridão”, durante a qual não se mencionava a questão da loucura; não havia uma análise mais precisa da assistência necessária ao trabalho com esses sujeitos ditos anormais. Estes se caracterizavam como uma geração esquecida, marginalizada, desprovida do olhar dos detentores de poder e de quase toda a sociedade.

A psiquiatria colocou à prova algumas ciências quanto a suas respostas sobre a estrutura política e econômica da sociedade, pois era muito mais fácil para outra ciência dar uma resposta plausível a esses questionamentos do que à ciência que se dedica ao estudo da loucura (psiquiatria), pois os profissionais dessa área viam cada caso como único e preciso.

Em meio às novas representações, a psiquiatria deixou de ser a ciência que estudava a loucura com um fim em si mesma e passou a dar passos largos no conhecimento da pessoa em sua totalidade, analisando o indivíduo “louco” através de questionamentos sobre as causas determinantes do seu estado psíquico. Nesse sentido, buscou compreender o que se passava com os denominados loucos. Surgiu assim a clínica, onde a busca da razão decorre das evidências naturais, tentando traduzir todo um saber através de novos métodos. Neste contexto, Foucault (1995, p. 6) afirma que “[...] enquanto se colocava a questão do poder subordinando-o à instância econômica e ao sistema de interesse que a garantia, dava-se pouca importância a esses problemas”, pois, os obstáculos enfrentados pela psiquiatria não eram vistos com seriedade, dando-se pouca ênfase à procura das soluções.

Tais representações contribuíram não só para a psiquiatria como também para a psicologia e psicopedagogia, as quais, no início do século XX, consolidaram novas representações sobre deficiência, a exemplo dos estudos de Maria Montessori, Maria Helena Antipoff e a idealização de propostas educacionais para pessoas com deficiência, como o *Projeto de educação dos anormais* de Antônio Manoel de Carvalho Neto. (SOUZA, R., 2005)

A reflexão do *corpo humano* como sendo dicotômico e dualista surgiu pelo pensamento filosófico de Descartes, que buscava a construção de uma ciência natural completa baseada nos modelos matemáticos capazes de fornecer dados absolutamente corretos e verdadeiros. Questionador de todo o conhecimento tradicional, examinou o seu próprio eu, concluindo com a sua célebre afirmação *Penso, logo existo*. (ALMEIDA, A., 2003, p. 15)

Seu método cartesiano pensou em um ser humano formado por duas partes distintas, a *res extensa* (corpo) e a *res cogitans* (mente), sendo a última parte infinitamente superior à primeira. Neste sentido, o corpo foi entendido como objeto mecânico, manipulável e controlado pela alma, cuja análise realizou-se através da fragmentação de suas partes. Essa fragmentação influenciou, por exemplo, a divisão do trabalho em intelectual e manual, sendo a primeira respaldada pela razão, superior e mais valorizada que a segunda, respaldada pela ação corporal. (ALMEIDA, A., 2003)

Descartes (apud MEDINA, 1994) afirma que o corpo e a alma se constituem de duas substâncias diferentes e independentes. Não há nada no conceito de corpo que pertença à mente e nada na ideia de mente que pertença ao corpo.

A divisão entre espírito e matéria distanciou o homem moderno da natureza, a matéria deixa de ter vida e os eventos naturais se despersonalizam. Homem e natureza deixam de ser um. Perde-se a unicidade original que se encontrava no homem primitivo, cuja mente não conseguia entender o poder das forças da natureza [...]. Um espírito de totalidade integrava todos os elementos da existência. (BRITO, 1996, p. 71-72)

Nas sociedades modernas capitalistas, as relações humanas se basearam na produtividade, denotando uma procura incansável pelo homem ideal, ou seja, aquele ser detentor de um corpo perfeito, sem “defeitos”, capaz de produzir cada vez mais, incansável, eficaz, um “homem-máquina”. Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 66) enfoca uma concepção funcionalista de sociedade, onde esta é equiparada a corpo estruturado com órgãos da mesma forma como no corpo humano, em que “os órgãos devem relacionar-se entre si, trazendo uma harmonia fisiológica para esse corpo. Para que se mantenha equilibrado, não devem existir órgãos estragados ou em mau funcionamento”.

Historicamente é possível detectar as várias representações que o corpo assumiu e como estes perfis influenciaram os pensamentos, atitudes, ações, e na área educacional, a práxis pedagógica. Foucault (apud FERREIRA, 2002) exclama essas diversas representações, tais como o corpo excluído, investigado; o corpo como espaço de sofrimento e da doença, o corpo marcado e mutilado para a obtenção da disciplina e da docilidade; o corpo como fonte de prazer e de sofrimento sexual.

O ser humano vive dentro de uma tradição cultural em que o corpo vem sofrendo uma série de repressões através de preconceitos, normas sociais, etc. (FERREIRA, 2002), sofrendo com isso uma rigidez postural. A cultura, ao longo dos anos, dita normas em relação ao corpo. A mais simples observação poderá demonstrar que o corpo humano foi e é afetado pela religião, pela profissão, pelo grupo familiar, pela classe social e por outros intervenientes sociais e culturais.

Ao corpo se aplicaram também crenças e sentimentos que sempre estiveram na base da vida social, e somado a ele destaca-se a higiene.

No início do século XIX, a *higiene* não era considerada essencial às práticas individuais, médicas e escolares. A alta taxa de mortalidade nos hospitais do mundo, principalmente após uma cirurgia, era ocasionada pela proliferação de infecções, que se vinculavam principalmente à falta de higienização do local onde eram realizadas as cirurgias, dos médicos e dos pacientes. Nesse momento ainda não havia sido descoberto o método antisséptico por Lister, o qual consistia em matar os germes na sala de operação.

A equipe de cirurgia usava a mesma roupa com que chegava ao hospital, e só o cirurgião arregaçava os punhos. Alguns cirurgiões usavam sempre a mesma sobrecasaca para operar, com fios de sutura presos nas casas dos botões, endurecido com sangue e pus secos; quando mais sujos, maior era a clientela do cirurgião. As salas de operação tinham pias de cozinha com torneiras de bronze, bancadas de banheiro com tampo de mármore para os vidros e toalhas, bacias de louça com as esponjas cheias de sangue e um balde cheio de areia, que era espalhado com uma pá no assoalho de madeira sujo de sangue. Um aquecedor a carvão aquecia a sala no inverno e facilitava a alguns cirurgiões mais conservadores o estancamento das hemorragias com ferro em brasa, como faziam seus ancestrais elizabetanos. (GORDON, 1996, p. 52)

Sem a higiene adequada, o tratamento de grandes feridas nos pacientes ficava comprometido, pois, como Hypócrates observara, o ar contém fragmentos

prejudiciais a esse e a outros tratamentos. Esta foi a primeira hipótese. A partir de estudos como os de Pasteur, Guérin e Lister, os micróbios, bactérias e outros elementos nocivos à saúde foram compreendidos pela ciência, principalmente a falta de higienização nos demais procedimentos. Essas descobertas foram imprescindíveis para estimular os estudos referentes à importância da higiene.

D'esta descoberta deduziu o sábio cirurgião que se o ácido phenico em pequena quantidade collocando-se n'estas águas, não só privava-as do mal cheiro como também aniquilava os entozoários que infectam os animais que alimentam-se n'estas paragens proveitosos efeitos poderia tirar com igual agente na sua clinica cirúrgica. (OLIVEIRA, J., 1888, p. 6)

Os cheiros desagradáveis nos hospitais proporcionavam um certo "mal-estar", tanto nos prestadores de serviços quanto nos usuários. Com o tempo, percebeu-se a importância do uso de desinfetantes na minimização dos odores. Estes não estavam presentes apenas nos hospitais, mas praticamente em toda a população, pois os hábitos higiênicos daquele momento eram precários. Nesse sentido, Gordon (1996, p. 51) cita:

Certos desinfetantes como o fluido do Dr. Condy, começavam a ser usados e os desodorantes apareceram nos manuais de Saúde, sendo a água de colônia o perfume favorito para disfarçar o cheiro desagradável e grangrenoso dos hospitais.

A limpeza aos poucos foi inculcada no âmbito hospitalar, e o processo de higienização foi objeto de estudo de alguns médicos, a exemplo, dos sergipanos Ramos (1881), Oliveira (1888) e Machado (1900), em cujas teses, a higiene é colocada como primordial, desde os cuidados com a casa, o corpo, a escola, até o hospital.

Nos discursos médicos procuraram relatar a realidade de higiene naquele período, demonstrando a diferença da higiene local da higiene de outros lugares, além da preocupação com a saúde pública, e apontaram alguns caminhos para extinguir tais diferenças e assim alçar o país à condição de "civilizado", porque naquele momento ter higiene representava ser civilizado.

Ainda que discordassem quanto aos caminhos a serem percorridos, os médicos brasileiros, dispostos a não perder as esperanças em

relação à reabilitação do brasileiro, elegeram como alvo à doença, ou seja, há uma possibilidade de reabilitação, na medida em que a doença simboliza a transitoriedade, ao contrário da degeneração racial, que significa condenação perpétua ao atraso. (BHABHA apud ALVES, P., 2007, p. 19)

Além da preocupação com a higiene, cientistas como Gobineau, Louis Agassiz e Darwin exerceram grande influência e reflexões quanto à questão racial do desenvolvimento do Brasil, entendida também como uma higienização.

Tal concepção "salvaria" a mestiçagem, responsável pela ruína de uma nação na qual se extinguiriam todas as raças de índios sem ser considerado um homicídio para a época. Os discursos médico-eugênico e higienístico foram tomados como um modelo científico para diagnosticar a nação. Silveira, em oposição à ideia de degeneração racial que estava implícita nas concepções eugenistas-higienistas da intelectualidade brasileira, viu nesse discurso uma alternativa salvacionista para os males provocados pelas condições raciais existentes; ou seja, entendeu que o atraso brasileiro era fundamentalmente uma questão de doença (e descaso) – uma questão transitória, médica e política, portanto, não de degeneração racial. Daí se fez necessária uma nova reabilitação do conceito de raça, uma medida como o cuidado com a saúde do mestiço, com o saneamento, com a investigação da causa de que se percebia o cansaço de um povo. E provou que a capacidade de uma raça não estava na cor, mas sim nas condições de vida.

Manoel Bomfim (1993) também discordava de alguns dos seus contemporâneos no que tange ao pressuposto de que o branqueamento era o meio de melhorar a capacidade cultural do povo. Na sua compreensão, o raquitismo social não ocasionava modificações orgânicas como o parasitismo biológico.

Compreendia que era ingênuo acreditar que eram somente as influências hereditárias recebidas de um determinado povo que influenciavam sobremaneira no caráter de uma determinada população. Durante um longo período, o alienado, o negro e o índio foram vistos como seres incapazes, mas para Bomfim, também a passividade e ignorância desses povos eram provenientes das condições sociais à qual pertencem. Neste sentido ele dizia:

[...] pensem nas míseras condições desses desgraçados, que jovens, ainda ignorantes, de inteligência embrionária, são arrancados do seu meio natural a transportados a granel, nos porões infectos, transportado entre ferros e açoites, a um outro mundo, à escravidão desumana e implacável [...] se, hoje, depois de trezentos anos de

cativeiro (do cativeiro que aqui existia!), estes homens não são verdadeiros monstros sociais e intelectuais é porque possuíam virtudes notáveis. (BOMFIM, 1884, p. 238)

Diferentemente do que pensava Bomfim, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna acreditavam que o Rio Grande do Sul estaria, em poucas décadas, à frente dos demais estados brasileiros por causa do rápido branqueamento racial provocado pelo cruzamento das "raças inferiores" (pretos e índios) com o grande volume de "elementos da raça superior" (no caso, os alemães) que ingressavam na região. No entanto, o processo de branqueamento no Rio Grande do Sul era também motivo de preocupação, pois a intensa miscigenação levaria a um desequilíbrio regional, pois acreditavam que esta poderia causar futuramente a busca pela independência dos estados do sul em relação ao restante do país.

A "institucionalização do saber médico" no Rio Grande do Sul caracterizou-se pelo pensamento eugenista e higienista dirigido para a cidade, procurando torná-la um espaço racionalizado, livre das infecções, das moléstias e da sujeira. Caberia ao estado assumir a função de defensor da saúde pública, em prol do desenvolvimento da força produtiva.

O discurso higienista-eugenista deslocou, portanto, a análise do determinismo racial para questões da doença e desigualdades sociais. A consciência sanitária tornava, na época, o Rio Grande do Sul ainda mais participante da nação, à medida que unificava o sul e os demais estados, não só pelas doenças que atacavam igualmente a toda a população, mas também pela consciência de que a cura de todos colocaria o país nos trilhos do "progresso".

Em 1850, quando explodiu epidemia em algumas cidades de São Paulo, houve um tumulto na corte imperial e logo foi criada a Junta Central de Higiene por impulso dos profissionais da área médico-higienista que suspeitavam do miasma, fazendo assim com que os depósitos de lixo e os cemitérios da igreja instalados no centro das províncias fossem transferidos para fora da cidade, no intuito de banir as epidemias.

As epidemias eram vistas como resultado do contágio que se dava no contato com o objeto, com o ar, deixando então a pessoa que estava contaminada de quarentena para o controle dos contágios e da infecção, que se dava pela condição do ambiente infectado por miasma. Essa teoria infeccionista foi responsável pelo

começo da reforma urbana na segunda metade do século XIX e início do século XX no Brasil.

Convém lembrar que até o século XIX a humanidade vivia aterrorizada pelo medo das doenças e das epidemias, e a medicina não dispunha até então de recursos suficientes para enfrentar as situações de saúde vividas pela população. “No campo da higiene pública, a responsabilidade pela saúde da população, durante todo o período colonial, estava entregue às Câmaras Municipais”. (SANTANA, 2004, p. 78)

A situação de pobreza, as péssimas condições de sobrevivência e o atraso da higiene pública fizeram com que as pessoas padecessem de várias enfermidades, tendo sido, provavelmente, o atraso sanitário a causa principal. “A freqüência das epidemias e os estragos na vida da província são relatos constantes durante toda a segunda metade do século XIX em Sergipe”. (SANTANA, 2004, p. 25) As pessoas que tinham crises epilépticas, por exemplo, foram afastadas do convívio social até início da segunda metade do século XX, pois se acreditava que a “baba” era contagiosa.

Foi nesse contexto que pessoas com algum tipo de deficiência física, sensorial ou intelectual começaram a receber alguma atenção e foram sendo construídas representações conceituais na tentativa de se compreender o limiar entre o que é *normal* e *anormal*.

A formação do conceito não é um ato arbitrário do pensamento, e sim algo que acompanha o movimento mesmo da realidade. (MARCUSE, 1984, p. 125)

Historicamente, as representações sobre deficiência determinaram as formas de olhar para a diferença significativa, atrelando o conceito de deficiência à incapacidade. A definição de deficiência, principalmente até o século XIX, era dada pela área médica, mas a preocupação dos profissionais da saúde em estabelecer uma classificação das doenças remonta ao século XVIII.

De acordo com os estudos de Fabiana de Oliveira (2005), um dos princípios da teoria eugênica, no século XVIII, apontava que:

[...] todos aqueles que são portadores de doenças ou deformidades raras, como certas formas de cegueira e de surdez, aflições que causam grandes sofrimentos e que podem aparecer na mesma

família durante gerações: todos não devem ter progenitores [...]. Quanto aos verdadeiros idiotas, após ter visitado um instituto onde muitas destas criaturas teimam uma existência vã e sem fim, todo mundo deverá desejar que medidas suplementares possam ser feitas para impedir que tais seres venham ao mundo. (OLIVEIRA, F., 2005, p. 162)

Seguindo a tendência mundial, no final do século XIX e início do século XX, a maioria das teses de doutoramento apresentadas na Bahia e do Rio de Janeiro – onde também estudaram os médicos sergipanos – têm como foco o planejamento urbano e a saúde do trabalhador, devido ao grande número de fábricas que passaram a existir.

Os discursos voltados para esse período, quer inspirados pela tendência marxista – história cultural – quer por outras, trazem significativas contribuições e, se posso dizer, complementam-se, talvez, em linguagens diferentes, mas consistentes, ao afirmarem que anormalidade, incapacidade ou deficiência são termos criados pela sociedade. Esta impõe parâmetros de normalidade ao que melhor lhe convêm, seja no que se refere ao aspecto social, cultural, econômico seja à produção. Primeiro ela cria padrões acompanhados de obstáculos para intitular o dito anormal, incapaz ou insuficiente para uma determinada função, por exemplo.

Stainback e Stainback (1999, p. 38) explicam que:

[...] no início do século XX, o movimento eugênico ajudou a aumentar a desumanização das pessoas com deficiência. Em 1900, disseminou-se generalizadamente a idéia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça à civilização, devido à sua composição genética.

O jornal *Correio de Aracaju* (1907, p. 1) divulgou em sua primeira página uma enquete referente à loucura que abrangia grandes cidades, intitulada *A loucura nas grandes cidades*, colocando como referência a cidade de Paris. Nesta, a proporção era de um alienado para 1.000 habitantes; no restante da França era de um alienado por 1.700 habitantes, e em Sena chegou a ser um alienado por 690 habitantes.

Na mesma nota, o escritor estabeleceu que tais alienados eram imigrantes e não pertenciam à população nascida nas grandes cidades, como, por exemplo, a de Paris. “Os alienados das grandes cidades, como Paris, costumavam ser imigrantes”. (A LOUCURA, 1907, p. 1)

De acordo com tal nota, pode-se perceber que a representação de loucura estava intimamente relacionada com o trabalho a ser executado e com o estilo de vida da população.

Os centros populosos fixam os anormaes, por entre inúmeros cerebrais e ambiciosos, é onde a loucura descarrega seus golpes mais certos... A vida de trabalho intenso e os excessos de toda a ordem fazem nascer as enfermidades nervosas e cerebraes. Esta enfermidade das cidades, acrescenta o referido doutor, não depende nem da estreiteza das ruas nem da vacidão do ar. Está ligada aos nossos hábitos viciosos. (A LOUCURA, 1907, p. 1)

Como sugestão para lidar com a loucura, ou melhor, para não se tornar louco, o escritor do jornal *Correio de Aracaju* enfocou, ainda na primeira página, a harmonia com o trabalho. “Aprendamos a viver em grandes reuniões, sem adquirir os vícios dos peores e esforcemo-nos por suportar com serenidade a concorrência que nos enlouquece. Sejam sábios em tudo, especialmente no trabalho”.

Passava-se a olhar o trabalhador como um objeto que precisava estar em perfeita condição. A mentalidade da época transmitiu um juízo de busca de perfeição do homem.

Bueno (1993, p. 30) afirma que embora os autores que se dedicam ao estudo da Educação Especial estabeleçam relações entre o uso de determinada terminologia e a sociedade, eles “mantêm dicotomizados o desenvolvimento do pensamento e o das relações sociais historicamente construídas”.

Isso me leva a analisar e a concordar com o autor quando diz que a substituição terminológica pode ser, e muitas vezes é, usualmente encarada como reflexo de posições mais democráticas ou de crença nos valores humanitários ou que correspondam unicamente ao desenvolvimento científico sem levar em consideração, provavelmente, que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é construído em fenômenos em que esse homem é também produtor.

Bomfim (1993) percebe tais defeitos como provenientes da falta de educação social. Acreditava que o homem, fosse ele de qualquer raça e condição, ao receber ensinamentos para o trabalho que denotassem realizações maiores a serem adquiridas por meio de si mesmo, em seu próprio benefício ao trabalhar para si, ele

[...] aceitará, crescerá e produzirá. A inferioridade das raças é um instrumento de poder, um instrumento da exploração capitalista. É

de todos os tempos: que o homem, possuindo a força e o poder, não pense em outra coisa senão em dele se servir para obrigar outros a trabalhar, e para arrancar-lhes os frutos desse trabalho. (BOMFIM, 1993, p. 243)

É diante dessas e de outras convicções que esse autor aponta a educação - a instrução - como forma de superar os instintos, os estigmas, e de o indivíduo, seja ele branco ou negro, índio ou mulato, europeu ou latino-americano, crescer, produzir, desenvolver-se nos vários aspectos que formam o homem. Ou seja, para Bomfim (1993), a educação era mediadora do processo de amadurecimento do indivíduo.

Cada época produz suas patologias. Dentre os teóricos que estudaram o *princípio de normalização*, optei por destacar Almeida (1846), João Silva (1858), Brito (1876), Rollemberg (1881), Bragança (1883), Abreu Filho (1897), Canguilhem (2002) e Foucault (1987, 1995, 2000, 2002), pelo fato de suas contribuições representarem, de forma mais aproximada, as lentes que utilizo para estudar o princípio de normalização. Busco apresentar suas concepções a esse respeito e analisar suas possibilidades de apropriações e representações de forma mais incisiva no século XIX e início do século XX. Nesse sentido, procuro realizar um diálogo com os autores anteriormente citados e outros teóricos que em diversos momentos iluminaram o olhar do tema em estudo na constituição da história da educação especial a partir, especialmente, das lentes do direito e da medicina.

George Canguilhem (2002), preocupado com as variações entre o normal e o patológico na saúde e na doença, propôs, em 1943, uma especulação histórico-filosófica para as aquisições da medicina, questionando uma tese corrente no século XIX: a doença era o oposto da saúde, assim como o patológico do normal, devido a uma variação quantitativa.

Nos estudos de Almeida (1846) e Bragança (1883) essa ideia foi absorvida por um princípio da patologia que tratou o estado mórbido no ser vivo como uma simples variação de quantidade dos fenômenos fisiológicos que definiam o estado normal da função correspondente. Os estudos de Barreto (1886) e Abreu Filho (1897) não deixam claro quais foram seus pressupostos para definir normalidade de anormalidade, e todos utilizam-se de diferentes terminologias para designar o anormal, sendo no mínimo curioso, o fato de se dirigirem as essas pessoas sempre como “infelizes”, aspecto percebido em todas as produções, documentos e jornais

analisados, o que pode representar que feliz é o homem perfeito, lembrando assim a representação do Deus perfeito e das apropriações sobre o que era ser criado à sua imagem e semelhança.

No século XIX a atribuição de valores opostos aos fenômenos normais e patológicos e as noções de excesso e falta tinham implicitamente um caráter normativo. Nesse sentido, Canguilhem (2002, p. 36) dizia:

É em relação a uma medida considerada válida e desejável – e, portanto, em relação a uma norma - que há excesso ou falta. Definir o anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal. Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação de apego a algum valor.

Essas palavras permitem-me crer que o autor apontou para uma confusão etimológica que teria contribuído para a colisão entre anomalia e anormalidade, favorecendo a tomada de valores normativos em relação à doença. Ele afirmava que o *Vocabulaire philosophique de Lalande* definia anomalia como um substantivo que vem do grego *an-omalos*, significando desigual, rugoso ou irregular, referindo-se a um terreno, e que, frequentemente, houve enganos ao derivar a etimologia do termo anomalia de *a-nomos*, em vez do correto *omalos*. *Nomos* significa lei. Assim, o vocábulo anomalia, que significaria um fato descritivo, um substantivo, seria confundido com anormal, que implica uma referência a um valor, a uma norma, a uma lei. Esta troca lexical teria contribuído para uma colisão de sentido entre as duas palavras. "Anormal tornou-se um conceito descritivo, e anomalia tornou-se um conceito normativo. (CANGUILHEM, 2002, p. 101)

A consequência foi fazer de anormal o adjetivo proveniente de anomalia, aproximando as noções de excesso ou falta (portanto, uma medida qualitativa) a um outro valor, o normativo. Aí já estava agregada uma ideia de apego a algum valor que atendesse um ideal de perfeição, pois só em relação a uma norma se poderia falar de mais ou de menos.

A intenção do autor foi questionar a polaridade entre o binômio saúde e doença, um tomado como a ausência do outro e ambos associados a uma ideia de

valores de excesso e falta, os quais, por sua vez, estavam correlacionados aos valores normal e patológico/anormal.

A diversidade não é doença, e o anormal não deve ser confundido com o patológico, pois isto faz do termo anormal o adjetivo derivado de anomalia. Em medicina, a terapêutica visava ao restabelecimento de um estado habitual dos órgãos considerado como ideal, confundindo a saúde com um estado de valor.

Essa ideia de saúde como o normal e o patológico como anormal beneficiou-se de uma significação equívoca do termo normal definido como:

[...] aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo (visto que norma significa esquadro); daí derivariam dois sentidos: é normal aquilo que é como se deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. (CANGUILHEM, 2002, p. 95)

Canguilhem (2002, p. 113) defendeu uma *polaridade dinâmica da vida* e disse que não existe fato que seja normal ou patológico em si, pois a medida depende do meio. "Um ser vivo é normal num determinado meio, na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências desse meio".

Afirma que é a relação entre os membros de uma espécie e o meio que estabelecem a normalização. Esta definição expressa a unidade das diferenças desses membros agrupados e é sempre momentânea e relacional. "Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras formas de vida possíveis". (CANGUILHEM, 2002, p.113)

Norma é apresentada, então, como um conceito dinâmico e polêmico, derivado da palavra latina que significa esquadro, enquanto normal deriva de *normalis*, ou seja, perpendicular. Assim, a norma servirá para retificar, para endireitar. Normalizar seria o mesmo que impor uma exigência a uma existência cujas variedade e disparidade apresentam-se como algo estranho.

Assim sendo, esse conceito qualificava negativamente a parte que não se enquadrava em sua extensão, atribuindo-lhe um valor de "torto, tortuoso ou canhestro" a tudo que resistisse à sua aplicação.

O autor conclui dizendo que o próprio conceito de normal é normativo, uma vez que impõe regras ao universo. Estas regras têm uma função de corrigir e obedecem a uma experiência antropológica e cultural. Como consequência, passa a existir entre o normal e o anormal uma relação de exclusão delimitada pela regra, com um apelo corretivo.

Canguilhem passa a usar a expressão "intenção normativa" para demonstrar a utilização pelas sociedades de uma produção ideológica científica, situando entre 1759 (data do aparecimento da palavra normal) e 1834 (data do aparecimento da palavra normalizado), período em que "[...] uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava". (CANGUILHEM, 2002, p. 218)

Michael Foucault (1987) definiu a norma como o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador, tendo, portanto, a capacidade de controlar ao mesmo tempo a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios da população.

Em sua obra produzida entre 1975 e 1976, definiu o que chama de "sociedade de normalização" como aquela em que se cruzam a norma da disciplina e a da regulamentação, através de tecnologias de poder que cobrem toda a vida, do corpo humano ao coletivo.

Para fazer pensar o surgimento da "sociedade de normalização", retrocede aos séculos XVII e XVIII e demonstra em diversas faces do tecido social o aparecimento de um discurso disciplinar de controle sobre os corpos individuais, através da vigilância e da disciplina, resultando em um poder disciplinar.

Conta que para controlar as epidemias que assolavam toda uma população, a solução adotada pelo estado, que era o responsável por fazer viver, eram a disciplina e a vigilância. Ao estudar as medidas que eram decretadas através de regulamentos, no final do século XVII, quando se decretava a peste em uma cidade, Foucault diz que elas obedeciam primeiramente a um rigoroso policiamento espacial: cada qual em seu lugar fixo, sem a possibilidade de sair, sob pena de morte. Atendendo ao temor do contágio, todos os espaços eram recortados para possibilitar um controle efetivo de que cada um permanecesse em seu lugar. A vigilância

permanente controlava todos os movimentos, e todos os acontecimentos eram anotados num sistema de registro sem interrupção, sob a forma de relatórios.

Foucault (1987, p. 164) afirma que a peste suscitou esquemas disciplinares, assim como a lepra havia suscitado modelos de exclusão. "A lepra e sua divisão; a peste e seus recortes ". Chamou nossa atenção para o fato de elas não trazerem o mesmo sonho político, visto que o controle da lepra trazia o sonho da comunidade pura, e o da peste trazia o da sociedade disciplinar.

No entanto, apesar de suscitarem esquemas disciplinares distintos, o autor diz que estes não são incompatíveis e que foram aproximando-se um do outro no século seguinte. São aplicados esquemas disciplinares (através do recorte dos espaços e da vigilância) aos lugares de exclusão. "Pestilentam-se os leprosos", proclama Foucault (1987, p. 165). Assim, vêm-se todos os lugares de exclusão (onde estavam não só os leprosos, mas também os mendigos, os loucos e os vagabundos) serem absorvidos pelas ideias de controle unitário dos corpos e da disciplina que os regulava. Os excluídos são individualizados para terem suas diferenças marcadas, e isto acaba tendo uma dupla função: A divisão binária e a marcação (louco/não-louco; normal/anormal) e o sentido da repartição diferencial (que deixava claro quem aquele indivíduo era, onde devia estar, como o reconhecer e como o vigiar constantemente).

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas que longinquamente derivam. (FOUCAULT, 1987, p. 165)

Portanto, compreendo que o surgimento da norma tinha o objetivo de propiciar a continuidade da vida, garantida pelo estado, decorrendo desta intenção a dupla função que serviu a um uso político, ao exercício de um poder.

Para o filósofo Michel Foucault (2000), a concepção de norma, normalidade e anormalidade estudada no século XIX criou a concepção de que os indivíduos

incapazes para o trabalho estavam no mesmo patamar daqueles que traziam algum tipo de deficiência, pois eram considerados excluídos tanto quanto os prisioneiros. Ele classificava a exclusão como uma questão também cultural e não somente social. Partindo desse pressuposto, reportou-se à antiguidade, quando se acreditava que o homem, por ser feito à imagem e semelhança de Deus, deveria ser perfeito. Esse conceito sustentado apenas na religiosidade e não estando associado à razão perdurou por toda a Idade Média quando as famílias escondiam seus parentes com deficiência numa concepção de má interpretação dos textos religiosos que descreviam o homem considerando fielmente a analogia com seu criador. Então, as famílias não queriam estar à margem da sociedade e preferiam ocultar a presença daquele não-considerado normal.

Telford e Sawrey (1975) afirmam que essas concepções são reflexos da ênfase cultural sobre a crença democrática de que os homens foram criados iguais e da tentativa de evitar as conotações de inferioridade inerentes, as quais eventualmente se somam aos termos aplicados a grupos de pessoas percebidas como deficientes ou diferentes.

No *Jornal a Notícia – Diário da Tarde (EVOLUÇÃO...*, 1896, p. 2), localizado no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, encontrei uma nota de um estudioso da época, sem assinatura, em que era feita uma crítica ao século XIX. Tratava-se de um discurso na perspectiva do pensamento espírita, fazendo referências aos termos cegos, paralíticos e aleijados, ainda como consequências dos erros conscientemente praticados pela humanidade, as quais se constituem em influências que ultrapassam séculos na forma de tentar compreender a causa, conceitos e perspectivas em relação à pessoa com deficiência, não só em Sergipe, mas também no Brasil e em vários países do mundo.

A terra, incontestavelmente, é um planeta...rasadíssimo, onde a humanidade não tem outro fim senão expurgar os erros conscientemente praticados a probabilidade de tudo...o, está na encarnação do espírito, dali nascem os cegos, paralyticos, aleijados e outros...curtíssimas horas de existência, de onde conclue que os espíritos durante outra ex...ncia neste planeta, fiseram mau uso do ...livre arbitro: os maus, os perversos, os assassinos e os ladrões, estes infelizes muitas vezes, pedem a Deus, arependidos dos seus hediondos crimes, e somente são attendidas soffrendo pena de tulião, imagine-se, pois, que p malvado tirara a vista a seu semelhante, ou servira-se de sua vista para praticar o mal, assegurando ter visto a consumação de um facto criminosso, quando

é falso, levando assim ao cárcere e ao cadafalso homens inocentes e vítimas indefeças³¹.

Nesse sentido, a questão cultural mencionada por Foucault (2000) merece consideração tendo em vista que a história do século XIX traz a herança de épocas anteriores, da forma como esses conceitos foram apropriados, sendo impossível desvincular abruptamente os fatos de um século para outro. Todavia, a partir da idade moderna, mais precisamente no Renascimento, a perspectiva religiosa deu mais espaço à razão, quando começou a analisar as deficiências num olhar médico-científico. Embora, para os que tinham situação favorável, fosse feito uso de hospitais, para os que não tinham, eram ofertados asilos.

O mundo vivia na perspectiva do reconhecimento do valor da humanidade, e para a época, valorizavam-se as tendências que explorassem ao máximo as potencialidades do homem. Ainda não se considerava a possibilidade de o surdo, o cego, o deficiente, serem capazes de conviver normalmente na sociedade, conseqüentemente, de contribuir com seu trabalho para o crescimento próprio e da economia, numa visão de produtividade.

É nesse aparente contrassenso que fui compreendendo que emergem no século XIX as preocupações e reflexões que foram contribuindo com o rompimento desses conceitos, e assim a educação dessas pessoas tornou-se um ponto de mudança e aos poucos foram deixando de olhá-los apenas como pacientes, e começaram a deslumbrá-los numa visão mais pedagógica. Mesmo se para Foucault (2000, p. 65):

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão – por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal geral das piores singularidades.

O autor enfatiza o século XIX como um tempo que faz referência ao termo anormalidade, ao corrigível, do ponto de vista jurídico, provavelmente, em contraponto ao termo cura, usado do ponto de vista médico. “Nenhuma cura”, disse

³¹ A escrita foi mantida fielmente, sendo que usei reticências para indicar algumas palavras que se apresentam incompletas ou ilegíveis no texto original.

Roudinescou (apud CANGUILHEM, 2002, p. 35), “[...] é um retorno à inocência biológica. Curar é propiciar novas formas de vida, às vezes superiores às antigas”. Creio que diferentemente do conceito de cura, o termo anormalidade corrigível ao qual Foucault se reporta dá-se como forma indireta de combater o chamado homem anormal, monstro humano. Suas ideias deixam evidente o quanto se pode fazer a relação da cultura que existia do homem excluído para o trabalho, considerando a busca do homem perfeito para o trabalho da época, com o excluído por um comprometimento de corpo, mente, linguagem ou ainda imperfeição no caráter. Para os considerados anormais, há sempre um “lugar seguro”, desde que estejam longe da sociedade, dizia Foucault (2000).

Acredito que é inegável o reconhecimento de que os efeitos causados pela visão existente, proporcionalmente ao que permeava cada lugar e cada época no que se refere às expectativas sobre essas pessoas, geraram desconhecimento das suas potencialidades, promovendo uma continuidade de visão sobre o limite. Esta visão superou-se, aos poucos, à medida que a condição de deficiência foi melhor compreendida, levando em consideração também as potencialidades, as possibilidades e não somente defeitos e limitações, em que os estudos passaram a apresentar que a noção de deficiência era uma questão contingencial e decorrente de normas e expectativas estabelecidas pela sociedade, pela sua cultura e pelo avanço da ciência.

O Brasil, em decorrência de sua história, recebeu, também no que se refere à deficiência, várias concepções que foram aos poucos usadas e que contribuíram para traçar um perfil das deficiências e suas consequências em várias áreas. Embora eu concorde com Jannuzzi (2004) e Bueno (1993) ao analisarem esse aspecto, a questão terminológica não era o mais relevante ao aprofundar o estudo da problemática da deficiência. Jannuzzi (2004, p. 15) afirma que “[...] a substituição de um termo por outro só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade”, mas é verdade também que as mudanças terminológicas representam a evolução do pensamento na constituição de um campo de conhecimento.

No *Novo dicionário da língua portuguesa*, seguido de um dicionário de sinônimos, volumes I e IV, de Eduardo de Faria (1850-1953), e no *Grande dicionário português ou “thesouro da língua portuguesa”*, de Frei Domingos Vieira

(1871)³², encontrei algumas representações nos conceitos atribuídos às terminologias mais apropriadas por Antonio Manoel de Carvalho Neto, Tobias Barreto, Tobias Leite, João Francisco de Almeida, dentre outras, apresentados muitas vezes como sinônimos e que, em alguns aspectos, constam até hoje das representações sobre deficiência:

Normal era da geometria, linha normal, ou, substantivamente, uma normal, uma recta, ou linha perpendicular. – Figuradamente: quem é conforme a regra regular – Estado Normal.

Anormal era o irregular, que não está conforme as regras. É muitas vezes empregado como sinônimo de anomalo, que é sinônimo de irregular, sendo difícil estabelecer a distinção. Anormal exprime a ideia de ser desregrado. O primeiro adjetivo significa sem regra, sem regularidade, inconstante, variável; o segundo designa o que é contra as regras.

Anomalia era a irregularidade, estado contrário à ordem natural, anormidade, desviação das regras conhecidas e estabelecidas nas ciências como leis mais ou menos gerais da natureza.

Alienado era o trespassado, vendido, doado, trocado, transferido o domínio, estranhado, perturbado, arrebatado, enlevado, apartado. Também empregado substantivamente como doido, louco, demente.

Incapacitado era o incapaz, desabilitado.

Incapaz era quem não tem capacidade psysica; inhabil, insuficiente para as letras, empregos, etc., ignorante, estúpido, rude, que não comporta.

Incapacitável era aquele que não pode ser capacitado, que não pode compenetrar por ser estúpido, rude.

Retardado vem de retardar, adjetivo, que sofre tardança, demorado.

Há, portanto, uma grande possibilidade de que muitos dos chavões utilizados historicamente e que tanto rotularam e rotulam a pessoa com alguma deficiência, doença ou apenas diferença tenham surgido a partir desses conceitos que, ao serem apropriados, denotaram diferentes representações. Entre os mais conhecidos estão: “ele não regula bem da cabeça”; “ele não varia bem do juízo”; “ele não entra na regra”; “ele não entra na linha”. Estes chavões trazem consigo a marca do poder médico e jurídico da época, sendo o conceito incapaz o que apresentou maiores

³² Dicionários localizados e consultados no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGS) em novembro de 2006 e julho de 2007.

consequências para o campo da educação porque, embora se apresentasse como sinônimo de outras terminologias, referia-se, de forma mais direta, à capacidade ou não de poder ter acesso ao conhecimento, às letras, ao saber.

As terminologias criadas para designar as várias deficiências, principalmente para indicar a pessoa com deficiência mental, sofreram constantes mudanças. Foram tentativas realizadas para minimizar a carga do conceito sobre a vida da pessoa à medida que os estudos iam avançando. Muitas vezes essas terminologias conviviam apenas como sinônimos, como os termos idiota, anormal, incapacitado e retardado, que foram empregados desde o século XIX até início do século XX com maior frequência.

Tentando encontrar um conceito mais adequado e apropriado para “retardados” nas primeiras décadas do século XX, ressalta Oliveira (1917), foi feita a conceituação do “*anormal*” como um ser capaz de adaptações de vida. Este conceito foi publicado, segundo Jannuzzi (2004), no *Anuário do Estado de São Paulo*, em 1917, que se traduziria por comportamentos observáveis por professores e principalmente pelos poucos psicólogos.

A ciência registra *estado* de luta entre as classificações, ou seja, um estado da relação das forças materiais ou simbólicas entre aqueles envolvidos com um ou outro modo de classificação, os quais frequentemente invocam, à maneira do que faz ciência, a autoridade científica para fundar na realidade e na razão o recorte arbitrário que pretendem impor. (BOURDIEU, 2004, p. 110)

Arbitrariamente ou não aos valores da época, a conceituação final foi baseada no livro³³ *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social*, cuja solução urgentemente reclamam, a bem da infância de agora e das gerações “porvidouras” – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais; da Pátria Brasileira, de Basílio de Magalhães (1913)³⁴, e as minúcias do seu discurso, em que descreve

³³ Foi editado primeiramente pelo *Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro, posteriormente ampliado e também editado pela tipografia do mesmo periódico. Nele o autor propõe-se a examinar o assunto de acordo com as mais completas informações estrangeiras e nacionais (MAGALHÃES apud JANNUZZI, 2004, p. 43)

³⁴ Basílio de Magalhães nasceu no dia 17 de junho de 1874, na cidade de São João Del Rei, e formou-se pela Escola de Minas Gerais de Ouro Preto (MG). Foi professor de História em São Paulo e no Rio de Janeiro onde dirigiu o Instituto de Educação. Depois foi eleito deputado federal e senador por Minas Gerais. Além da política, dedicou-se ao jornalismo e ao magistério. Historiador e

métodos e processos que estão dentro do ideário da Escola Nova, o qual, segundo Nagle (1964), desde os fins do Império, foi introduzido no Brasil. Entretanto, somente a partir de 1920 é que surgiram as instituições sob o modelo da Escola Nova, já na segunda fase.

Conforme Jannuzzi (2004), ao tratar de conceito, nomenclatura e classificação, Basílio de Magalhães admitiu, de início, que a anormalidade de inteligência tem seu conceito em obra não citada de Bourneville.

Anormalidade de inteligência “[...] é a parada de desenvolvimento, congênita ou superveniente, das faculdades intelectuais, morais e afetivas, acompanhadas ou não de perturbações motoras ou perversão dos instintos”. (MAGALHÃES apud JANNUZZI, 2004, p. 44)

Para Jannuzzi (2004), Magalhães, ao adotar a postura de tratadistas posteriores a Bourneville, como as contribuições de Sanctis, Binet, Demoor, Boncour e outros, aceitou que seria uma “[...] enfermidade, inata ou não, dos centros nervosos, provocando transtornos no desenvolvimento mental e impossibilidade dos indivíduos por ela acometidos de se adaptarem ao meio em que vivem”. (MAGALHÃES apud JANNUZZI, 2004, p. 44) Seriam em suma aqueles que se tornaram retardatários da vida de relação.

Continua Jannuzzi (2004, p. 44) afirmando que dessa forma Basílio de Magalhães englobou em anormalidade de inteligência uma gama de indivíduos sob designações vulgares, seja as de viciosos seja de viciados, morais ou amorais – como sejam os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais (pederastomaníacos), cleptomaníacos, dipsomaníacos, etc.) e os dominados pelo instinto destruidor (homicidas, envenenadores, psicomaníacos). Assim como os que tinham doença mental, ou seja, os que de uma certa forma eram considerados loucos, eram imersos nessa grande categoria de anormalidade de inteligência. Estavam também, entre esses, os que apresentavam atraso no que se refere à sua escolaridade, sobre os quais estava a preocupação central de Magalhães.

Esses “retardados” eram classificados como anormais completos ou incompletos, substituindo assim a classificação de Binet, anormais de hospício e de escola, o que já expressa uma maior clareza entre deficiência mental e doença mental, mas conservando a conceituação. Os anormais completos vistos como

incuráveis, porque sob lesões orgânicas diversas poderiam receber educação literária, sempre em razão inversa do distúrbio anátomo-patológico da substância cerebral, seriam colocados em instituições especializadas, principalmente sob orientação médica que supervisionasse o trabalho pedagógico. E os anormais incompletos teriam, nessa concepção, o seu desenvolvimento mental parado, por causas acidentais e não-lesionais, e por terem se tornado incapazes de cura ou de não receberem educação.

Esses anormais seriam, segundo Binet, Simon e Vaney (MAGALHÃES apud JANNUZZI, 2004, p. 45):

[...] toda criança que sabe comunicar-se com seus semelhantes pela palavra falada e escrita, apresentando entretanto, um atraso de dois anos, se ela tem menos de 9, ou três anos, se tem mais de 9, no curso de seus estudos, sem que esse atraso seja devido à insuficiência de escolaridade.

Concordo com a autora quando ressalta que, embora tente descartar uma possível insuficiência de escolaridade, a referência é o atraso escolar aceito como limiar de conceituação de anormalidade. Para Jannuzzi, Magalhães chegou a isso perpassando as conceituações da época bem como as diversas classificações e nomenclaturas³⁵.

Esses conceitos foram apropriados pelos intelectuais no seu cotidiano, nos cursos normais, comprovando que desde então já havia iniciativas voltadas para a escolaridade e nas faculdades das várias províncias e de outros países onde eram realizados seus estudos³⁶ que, aos poucos, iam organizando o seu modo de pensar e agir a partir da compreensão do processo de constituição da ciência existente. Nesse contexto, tanto os cursos de formação em medicina quanto os de direito exerceram papel fundamental na definição de conceitos, procedimentos, condutas, instrumentos, lugares e práticas, como também a forma de organização, agente e estratégias que orientavam o trato com a pessoa com deficiência.

³⁵ Basílio de Magalhães manteve a nomenclatura anormais de inteligência, embora admitisse que nos Estados Unidos já tinha sido abolido e substituído *por atypical children ou exceptional children*, este último considerado por ele muito feliz, porquanto o 'atraso mental constitui exceção e não regra'. (JANNUZZI, 2004, p. 45)

³⁶ Até a primeira metade do século XX ainda não existiam faculdades em Sergipe e seus intelectuais formaram-se até então nas principais províncias do Brasil e em outros países, principalmente nos da Europa.

No final do século XIX e virada do século XX, as discussões aumentaram, uma vez que o muito que se aceitava para as crianças anormais eram as creches e asilos. Eram ainda consideradas “anormais de escola”. Progressivamente e, às vezes, muito lentamente, os conceitos foram revistos, e começou a haver uma separação sistematizada entre as crianças destinadas ao tratamento médico e aquelas que poderiam, talvez, frequentar a escola comum; ou seja, passou-se a conceber uma nova representação de anormalidade e começou a ser ampliada a possibilidade de educação da pessoa com deficiência, e paralelamente a produção do conhecimento nesse campo foi se constituindo e consolidando.

Nesse contexto de lutas de poderes, pressões sociais para encontrar alternativas para civilizar a todos os cidadãos brasileiros e com as crescentes discussões sobre a possibilidade de o considerado anormal aprender, instigada pelas inúmeras produções de teóricos, principalmente da Europa e, não tão reconhecida naquele período, de Tobias Rabelo Leite no Brasil, na segunda metade do século XIX, os inúmeros estudos que influenciaram o pensamento educacional no início do XX, despertando as inquietações de Manoel Bomfim com suas produções e ações na área social, foi que, de modo particular, surgiu a iniciativa do deputado sergipano Antonio Manoel de Carvalho Neto (1889-1954), natural de Anápolis, atual cidade de Simão Dias, embora considerado como homem de poucas palavras, tinha uma aproximação significativa com a intelectualidade brasileira e conquistou respeito em todos os lugares onde passou. Tornou-se escritor, político, poeta, professor, advogado. Tinha gosto pelas letras, passando também a ampliar seus conhecimentos sobre a educação do anormal.

Nas produções de Carvalho Neto (1921) o anormal era a pessoa considerada com deficiência mental. Formou-se em direito e desenvolveu estudos em outros campos científicos como a ciência e literatura, produzindo e atuando com reconhecimento social.

Inicialmente, Carvalho Neto (1921) procurou conhecer como se dava a atenção aos “anormaes” em outros países como França, Inglaterra, Bélgica, Itália, entre outros. Interessou-se pelas experiências existentes, e com base nos princípios republicanos de civismo, higienismo e urbanismo, estudou outras experiências para comparar a situação e atenção da *Educação dos anormaes* entre os países a que tinha acesso, e o Brasil, no intuito de fundamentar o seu projeto educacional já mencionado. “Em verdade era o que pretendia Carvalho Neto, para o Brasil. Criar

Escolas e salas para crianças *anormaes*, a fim de lhes dedicar educação, tornando-as adaptáveis aos princípios do civismo”. (LIMA, 2008, p. 187)

Nas publicações e discursos de Carvalho Neto eram frequentes as inquietações sobre o descaso com a educação, pois para ele não havia ideal sem cultura e instrução. Foi diretor geral de Instrução Pública no período de 1918-1920 e como político usou a tribuna para defender e instituir escolas e classes para crianças *anormaes* em 1921, discutindo profundamente a temática, produzindo conhecimento na constituição do campo da Educação Especial com grande reconhecimento social no período (ANEXO E).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho propus-me a estudar a constituição do campo de conhecimento da Educação Especial do século XIX ao início do século XX, inserindo Sergipe na conjuntura nacional, tendo como principais elementos para analisar a materialidade: jornais, documentos, produção dos intelectuais sergipanos do período com formação médica e jurídica e produção científica sobre o período estudado.

Desenvolvi o estudo na perspectiva de análise qualitativa, tendo seus pressupostos teóricos inspirados na nova história cultural.

Diante das questões levantadas no início da pesquisa foi possível visualizar, no decorrer do estudo, a trajetória da Educação Especial em Sergipe na conjuntura da educação geral, o contexto sócio-educacional em que viveram as pessoas com deficiência, as dificuldades de acessibilidade nos ambientes escolares, contribuições do século XIX para a educação dessas pessoas e como as representações, principalmente as constituídas pelas áreas médica e jurídica, contribuíram para a constituição do campo da Educação Especial no século XIX e início do século XX.

Nesse sentido, diante do vasto conteúdo explorado, vale ressaltar que no século XIX, a demanda pela escola tornou-se crescente, o que fez o estado de Sergipe dedicar-se ao controle ideológico da educação, no qual professores passaram a desempenhar o papel fundamental de assegurar a integração política e social através da escola.

A partir daí surgiram as escolas normais, constituindo o lugar central da produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprias da profissão docente, inseridas numa nova gênese da história contemporânea sob o modelo do professor primário com base nos embrionários pressupostos dos métodos lancasteriano e intuitivo-analítico. Tais instituições voltaram-se para uma prática escolar imbuída das representações médicas e jurídicas, entre outros aspectos, sobre higiene, homem civilizado, moral/imoral e normal/anormal.

Ao final do século XIX, a escola passou a ter uma instrução concebida como libertadora da ignorância e como instrumento da igualdade entre os cidadãos, discurso que começou a contribuir no pensar sobre a educação para a pessoa com deficiência, em que os docentes foram levados a redefinir seus papéis e funções numa sociedade em constante transformação e preocupada em cuidar e educar para civilizar frente à exigência social de alternativas para estabelecer a ordem.

Os intelectuais, a partir dos estudos e iniciativas voltados para a atenção e educação à pessoa considerada anormal, romperam com o pensamento ideológico existente, pois antes percebiam a pessoa com deficiência como incapaz. Na medida em que pelas necessidades sociais foram "forçados" a interagir, esses intelectuais deram início aos estudos na área, e com estes surgiram novas teorias e métodos na educação, os quais representaram um novo referencial que demarcou, daí por diante, uma tendência muito forte nas abordagens de educação, tornando-se possível pensar em educar/civilizar o anormal.

Essas iniciativas nasceram em outros países e depois foram apropriadas pelo Brasil, ajudando a entender e constituir um conhecimento para o desenvolvimento do trabalho docente e a prática pedagógica que era trazida pelos intelectuais para o cotidiano do povo brasileiro e, conseqüentemente, sergipano.

A Educação Especial em seus primórdios recebeu proteção em hospitais e asilos, impulsionados geralmente pela filantropia. Já em meados do século XIX, o Brasil contou com duas instituições governamentais, uma para educação do cego e a outra para educação do surdo. Foram predominantes as influências médica e jurídica, o que perdurou até o século XX, por volta de 1930, mas foram gradual e parcialmente substituídas pela psicologia, psicopedagogia e, finalmente, pela pedagogia.

A utopia de educar os anormais foi, desde o século XIX, algo que instigou alguns intelectuais sergipanos. Jornais da época, relatórios de governo, etc. discutiam com frequência questões ligadas à temática. As contribuições e produções desde a passagem e produção do Dr. Tobias Rabelo Leite por 18 anos no Instituto Nacional de Surdos, a produção no campo jurídico de Tobias Barreto no século XIX, os estudos de Manoel Bomfim e o Projeto Educacional do Deputado Antonio de Carvalho Neto no início do século XX, dentre outros, representaram não só a preocupação com os cuidados e encaminhamentos sociais gerais, mas também, de modo particular, com a educação escolar, sendo os médicos e juristas os principais

protagonistas na constituição do campo da Educação Especial nesse momento histórico.

É importante também lembrar que a Igreja e a sociedade civil foram os responsáveis pelas primeiras iniciativas de atenção às pessoas com deficiência em Sergipe.

O estudo levou-me a analisar que na construção histórica do conhecimento, a determinação das representações sobre deficiência enquanto patologia social não foi definida apenas pelos conceitos e características diferenciados da humanidade. Junto a estes se somaram, como grandes protagonistas, a influência da medicina e da justiça, os valores que conduziam cada época e lugar, a conjuntura social e cultural e a marginalidade impulsionada pela ideologia da sociedade moderna, o que proporcionou um entendimento sobre a determinação social na construção histórica das representações e, a partir da apropriação do conceito de normalidade – o qual, naquele momento, comportava as concepções existentes sobre moralidade, civilidade, corpo e higiene – como foram sendo produzidas e assumidas as diretrizes para a Educação Especial.

Enfim, as representações não foram construídas numa perspectiva abstrata, a-histórica e regional, mas o foram socialmente na relação dos saberes médico e jurídico com a educação de Sergipe, do Brasil e do mundo, principalmente da Europa, onde alguns dos intelectuais sergipanos desenvolveram seus estudos. Como afirma Bueno (1993, p. 22), as representações “respondem a determinações concretas e historicamente produzidas”.

Esse campo de conhecimento foi constituindo-se a partir da educação pensada no século XIX e início do século XX que queria obedecer às representações existentes fundamentadas no conceito de normalização, procurando uma forma de resolver esse impasse, mesmo se acreditando que a pessoa com deficiência estaria ali também garantindo a continuidade de um sistema do qual ele nunca seria, de fato, parte, pois fazia parte do mundo anormal. Existiria sempre uma diferença entre o que lhe seria pedido e o que lhe seria possível dar socialmente.

Colocar a educação a serviço da normalização foi, naquele momento, uma forma de ter o outro por perto, mas em uma distância segura e com comportamentos mais aproximados de homem civilizado – que era o ideal buscado pela sociedade. Embora esse fosse o pensamento predominante naquele contexto, intelectuais como Tobias Rabelo Leite, Manoel Bomfim e Carvalho Neto contestaram

essas teorias e deram uma importante contribuição na constituição desse campo de conhecimento, redimensionando o olhar para a educação da pessoa com deficiência.

Assim, entendo que esta pesquisa contribuiu para revelar a importância dos saberes médico e jurídico na constituição da Educação Especial, e espero que outros pesquisadores se somem aos estudos e possam aprofundar as perspectivas de investigação em diferentes níveis e períodos da educação brasileira e sergipana.

Este estudo me proporcionou um significativo aprendizado e ajudou-me a entender o dito e o não-dito na história como elementos essenciais da rede de imbricações que compõem a investigação de um objeto de pesquisa. Nesse processo, compreendi melhor a influência da conjuntura na constituição de um campo de conhecimento e como são complexas as relações que tecem a experiência humana, aprendendo também a conviver com as limitações impostas no âmbito pessoal e social e superá-las.

Sinto-me grata por chegar a essa “estação”, que não é o ponto final, pois o aprendizado não se esgotou. Pelo contrário, esta é uma parada para socializar o conhecimento construído até aqui e uma oportunidade para receber outros elementos que possam ajudar a continuar a jornada, fazendo dos obstáculos “trampolins” a fim de que outras metas sejam atingidas.

REFERÊNCIAS

- ABREU FILHO, José Antônio de. **Oculista perante a pathologia** (Perturbações oculares nas moléstias cerebraes). 1897. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.
- ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria; BELTRAN, Maria H. Roxo (Org.). **Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: Liv. da Física: EDUC, 2004.
- ALMEIDA, Adimilson Gonçalves. **Corpo e a educação física: um debate sobre a visão dualista**. 2003. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Ciências e da Saúde, Piracicaba, S., 2003.
- ALMEIDA, João Francisco de. **Proposições sobre a alienação mental**. 1846. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Bahia.
- ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental, 1908-2002. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 16, p.33-48, 2004.
- ALMEIDA, Serafim Vieira de. **Responsabilidade médica**. 1888. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Medicina da Bahia.
- A LOUCURA nas grandes cidades. **Correio de Aracaju**, Sergipe, Anno II, n. 17, 14 abr. 1907, p. 1.
- ALVES, Isidoro Maria da S. Modelo politécnico, produção de saberes e a formação do campo científico no Brasil. In: HAMBURGER, Amélia Império et al. (Org.). **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)**. São Paulo: Edusp, 2004.
- ALVES, Paulo César. A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-rio-grandense nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n.1, p. 242-244, 2007.
- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Amora e Soares da língua portuguesa**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ANDRADE, Helvécio de. Pedagogia dos anormais. **Correio de Aracaju**, Ano VII, n. 172, 22 maio 1924, p. 1.
- ARAÚJO, Germana G. de; SOUZA, Rita de C. S. A representação do objeto não-visto no processo de aprendizagem da pessoa com cegueira. **Revista da FAPES**, v. 4, n. 1, p. 65-78, jan./jun. 2008.
- ASSOCIAÇÃO Pia. **A Cruzada**, Aracaju, Anno III, n. 51, 6 fev. 1921. p. 1.
- BARBOSA, J. S. L.; SOUZA, Rita de C. S. **Educação inclusiva no Brasil: uma árdua trajetória**. João Pessoa: UFPB, 2009. Artigo publicado nos anais do I Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade.

BARRETTO, Augusto Freire de Mattos. **Impaludismo na infância**. 1883. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro

BARRETTO, Ladislao Antônio Pereira. **Icterícia**. 1885. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro

BARRETO, Tobias. **Menores e loucos em direito criminal**: estudo sobre o artigo 10 do código criminal brasileiro. Rio de Janeiro: H. Laemmert & C. Editores, 1884.

_____. **Menores e loucos em direito criminal**: estudo sobre o artigo 10 do código criminal brasileiro. 2. ed. aum. Recife, Typographia Central, 1886.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Tobooks, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

BRAGANÇA, Antônio Militão de. **Paralysias consecutivas de moléstias agudas**. 1883. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Bahia, 1883.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CENESP. **Princípios básicos da educação especial**. Brasília, 1974.

BRITO, Carmen L. C. De. **Consciência corporal**: repensando a educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

BRITO, Joaquim Marcellino. **Das causas das moléstias**. 1876. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial brasileira**: a integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. (Org.). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara, SP: J M Ed., 2002.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: _____. **O mundo como teatro**: estudos de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1992.

_____. **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos Analles (1929-1989). Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1997.

CARVALHO NETO, Antônio Manoel de. Educação dos normais. **Sergipe Jornal**, 28 out., 1921.

_____. **No parlamento**: discursos e projetos. Rio de Janeiro: Tipografia da Casa Vallette, 1921.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio Revista Pedagógica**, Ano 3, n. 10, p. 41-44, ago./out. 1999.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHAVES, Maria C. **Educação na casa**: uma prática das elites no Brasil de 1800. (primeira parte). Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1692133-educa%C3%A7%C3%A3o-na-casa-uma-pr%C3%A1tica/>>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. **Educação na casa**: uma prática das elites no Brasil de 1800. (parte 2). Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1692135-educa%C3%A7%C3%A3o-na-casa-uma-pr%C3%A1tica/>>. Acesso em: 12 set. 2009.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLABORAÇÃO Científica. **A Cruzada**, Aracaju, Anno III, n. 53, 20 fev. 1921. p. 3.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2002.

CRUZ, José. O problema das promoções e conclusões de curso e ensino primário elementar em Sergipe. **Revista de Aracaju**, Livraria Regina, 1944.

DEBUS, Allen G. Ciência e história: o nascimento de uma nova área. In: GOLFARB, Ana Maria Alfonso; BELTRAN, Maria Helena Roxo (Org.). **Escrevendo a história da ciência**: tendências, propostas e discussões historiográficas. São Paulo: Liv. da Física: EDUC, 2004.

DOMINGUES, Octávio. **Eugenia**: seus propósitos, suas bases, seus meios. São Paulo: Nacional, 1942.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 2**: formação do estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 1**: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.

EVOLUÇÃO do Espírito II. **Jornal a Notícia/o Diário da Tarde**, Aracaju, n. 126, 21 ago. 1896, p. 2.

FARIA, Eduardo de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Lisboa [Portugal] : Typ. Lisbonense de J. C. A. Vianna, 1850-1853.

FARIA FILHO, L. M.; ROSA, Walquíria Miranda; INÁCIO, Marcilaine Soares. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e desqualificação do trabalho docente. **Revista em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 93-113, set./fev. 2002.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Que educação nós surdos queremos**. Porto Alegre: UFRGS: 1999. Documento elaborado no pré-congresso ao *V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos*. Texto digitado.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão**: das intenções às Práticas Pedagógicas. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2002.

FILGUEIRAS, Carlos A. L. A química na educação da Princesa Isabel. **Química Nova**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 349-355, mar./abr. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422004000200031&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 jan. 2007.

FONTES JÚNIOR, Aristides da Silveira. **Das fobias**. 1904. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Bahia.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética, ética y hermenêutica**: obras esenciales, volumen, III. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **História da loucura na idade clássica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1987.

FRANCO, J. Roberto; DIAS, Tércia R. da S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 3-9, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2004.

GORDON, Richard. **A assustadora história da medicina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

GRAVES, Robert. Comentários sobre “Codificações lineares e não-lineares darealidade”. In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall (Org.). **Revolução na comunicação**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1971.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudo de teoria política. Tradução de George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP.: Autores Associados, 1992.

JUAN Amós Comenius (1592-1670). [2008] Disponível em:

<http://www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/marilu_e_marcelo/homepage/Comenius.htm>. Acesso em: 23 set. 2007.

KOZLOWSKI, Lorena. A proposta bilíngüe na educação do surdo. **Espaço**: Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 10, p.41-46, jul.-dez. 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Para além da deficiência e do tempo**: ensaio sócio-histórico da educação das pessoas portadoras de necessidades especiais no Ceará: uma trajetória de luta, da segregação à integração. 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

LEMOS, Edison Ribeiro et al. **Louis Braille**: sua vida e seu sistema. 2. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 1999.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Antunes de. **Pós-modernidade e teoria da história**. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra16/posmodernismo.htm>>. Acesso em: 8 mar. 2005.

LIMA, Gláriston dos Santos. **A cultura material escolar**: desvelando a formação da instrução de primeiras letras na Província de Sergipe (1834-1858). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro, Ed. Brasília, 1997.

LIMA, Maria do Socorro. **República, política, direito**: representações do trabalho docente e a trajetória de Antônio Manoel de Carvalho Neto (1918-1921). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, 2008.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação** (O que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, M.B. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de (Org.). **As ciências no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRGS, 1994. 2 v.

MACEDO, Lenilda C.; DIAS, Adelaide de A. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. [2006] Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, realizada em Caxambu - MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2009.

MACHADO, Odilon Ferreira. **Hygiene da gravidez**. 1900. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Bahia.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**: Hegel e o advento da teoria social. Tradução de Marília Barroso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MARTINS, Valter. Polícias e populares: educadores, educandos e a higiene social. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP., v. 23, n. 59, p. 79-90, abr., 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **A educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: E.P.U., 1993.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MELO, José Francisco da Silva. **Considerações sobre o aborto**. 1880. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Bahia.

MENDONÇA, José Antonio Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina, 1958.

NAGLE, Jorge. Introdução da escola nova no Brasil: antecedentes. **Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação**, Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, n.º. 2, p. 81-108, 1964.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A formação do homem civilizado. **Revista Educar-SE**, Ano I, n. 1, p. 33-51, mar. 1997.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Intelectuais da educação**: Silvio Romero, José Calasans e outros professores. Maceió: Ed. UFAL, 2007.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria da Educação do Estado de Sergipe e Universidade Federal de Sergipe, 1984.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. **A educação inclusiva: diferentes olhares (área deficiência mental)**. Brasília, DF: CONADE, 2005.

OLIVEIRA, José Honório de. **Tratamento antisséptico nas amputações**. 1888. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Bahia, 1888.

OLIVEIRA, Mariano de. Educação dos anormais. In: **ANUÁRIO DO ESTADO DE SÃO PAULO**, 1917.

PEREIRA, José Leite de Melo. **Breves considerações sobre a educação física e moral dos meninos**. 1853. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Bahia.

PINTO, Cristiano Paixão Araújo. Arqueologia de uma distinção: o público e o privado na experiência histórica do direito. In: PEREIRA, Claudia Fernanda Oliveira (Org.). **O novo direito administrativo brasileiro: o Estado, as agências e o terceiro setor**. Belo Horizonte: Fórum, 2003.

_____. **Modernidade, tempo e direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

PINTO, Luis Maria da Silva. **Dicionário da língua brasileira**. Ouro Preto, MG: Tipografia de Silva, 1832.

RABELLO, Eugênio Guimarães. **As raças humanas descendem de uma só origem?** 1869. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina da Bahia.

RAMOS, Carlos Pires. **Quaes as medidas hygiênicas que se devem observar para impedir o desenvolvimento crescente da syphilis no Rio de Janeiro?** 1881. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina da Bahia.

RIBEIRO, Ana E. **Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador**. Trabalho apresentado no GT Hipertexto: que texto é esse?, no XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, Umberlândia, nov. 2006. Disponível em:
<<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Leituras%20sobre%20hipertexto.pd>>. Acesso em: 3 nov. 2008

RIBEIRO, J. Costa. "A Física no Brasil". In: AZEVEDO, Fernando de (Org.). **As ciências no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. 2 v.

RICARD, Mons. A. As Associações Pias. **A Cruzada**, Aracaju, 28 mar. 1920, Anno III, n. 12. Artigo 1. Associações Pias.

RIO DE JANEIRO. Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Notícia do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Typ. Universal, 1877.

ROLLEMBERG, Gonçalo de Faro. **Da icterícia**. 1881. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina da Bahia, 1881.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTANA, Antônio Samarone de. **As febres de Aracaju**: dos miasmas aos micróbios. 2004. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2 ed. IJUÍ, RS.: Ed. UNIJUÍ, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SENHORAS de Caridade. **A Cruzada**, Aracaju, Anno III, n. 26, 20 jul. 1919.

SERGIPE. **Relatório do Presidente da Província, 1883**. [S.l., 1983]

SILVA, Antônio de Moraes. **Grande dicionário da língua portuguesa**. 10. ed. Lisboa: Editorial Confluência, 1958.

SILVA, Eugênia Andrade Vieira da. **A formação intelectual da elite sergipana (1822-1889)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SILVA, João Paulo Vieira da. **Tratamento das moléstias mentaes**. 1858. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina da Bahia.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quaret, 2002.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Joana Belarmino. **Aspectos comunicativos da percepção tátil**: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SOUZA, Rita de C. S. **Educação especial em Sergipe**: uma trajetória de descasos, lutas, dores e conquistas. Aracaju: UNIT, 2005.

_____; CUNHA, M. dos S.; ARAÚJO, G. G. de. **Sistema braille**: um instrumento para inclusão da pessoa com cegueira. Artigo publicado nos anais do I Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade 24 a 27 mar. João Pessoa: UFPB, 2009.

SOUZA, Verônica dos R. M. **A gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1975.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A Matemática na formação clássico-literária, tornando-se ensino de cultura geral. **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do

Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 67-83, 1999.

VIEIRA, Domingos Luís. **Grande dicionario portuguez ou “thesouro da lingua portugueza”**. Porto. Rio de Janeiro: E. Chardron e B. H. de Moraes, 1871.

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Havana: Pueblo y Educación, 1989. Tomo V: Fundamentos da defectología.

WEDLING, Michelle. Relatório final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Perfil histórico e antropológico do desenvolvimento urbano de Aracaju (1855-2000)**. São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro geral dos alunos sergipanos que cursaram Direito no século XIX em ordem cronológica

ANO	Local encontrado	Página	AUTOR	TEMAS	Origem do AUTOR	INTITUIÇÃO
1837	OR30186	p.49	DORIA, Bernardo Machado da Costa		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1839	OR30186	p.08	LOBAO, Alexandre Pinho		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1839	OR30186	p.226	GARCEZ, Martinho de Freitas		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1848	OR30186	p. 30	CASTRO, Antonia Nobre de		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1850	OR30186	p. 108	MELLO, Gonçalo Vieira de Carvalho e		Sergipano	Faculdade de Olinda
1850	OR30186	p.257	CARVALHO, Sebastião Pinto de		Sergipano	Faculdade de Direito do Recife
1851	OR30186	p. 62	DANTAS, Dionysio Rodrigues		Sergipano	Faculdade de Direito do Recife
1851	OR30186	p. 178	FONTES, José Martins		Sergipano	Faculdade de Olinda
1851	OR30186	p. 195	MARCIEL, Leandro Ribeiro de Siqueira		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1851	OR30186	p. 196	SOBRAL, Leandro Ribeiro de Siqueira		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1852	OR30186	p. 73	GUIA, Ernesto Pio dos Mares		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1852	OR30186	p. 62	MENEZES, Dionysio Eleutherio de		Sergipano	Academia Juridica de Olinda
1855	OR30186	p. 253	COSTA, Salustiano Orlando de Araujo		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1857	OR30186	p. 55	LIMA, Conrado Alvaro de Cordova		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1858	OR30186	p. 99	PENNA JUNIOR, Francisco José Martins		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1858	OR30186	p. 215	GALVÃO, Manuel do Nascimento da Fonseca		Sergipano	Faculdade de São Paulo
1859	OR30186	p. 99	SAMPAIO, Francisco Leite de Bittencourt		Sergipano	Faculdade de Direito de São Paulo
1859	OR30186	p. 242	CALASANS, Pedro de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1860	OR30186	p. 63	RIBEIRO, Domingos de Oliveira		Sergipano	Faculdade do Recife
1860	OR30186	p. 166	NOBRE, José Francisco de Carvalho		Sergipano	Faculdade de São Paulo
1860	OR30186	p. 212	ARAUJO, Manuel Luiz Azevedo de		Sergipano	Faculdade do Recife
1862	OR30186	p. 108	PIMENTEL, Graciliano Aristides do Prado		Sergipano	Faculdade do Direito do Recife
1862	OR30186	p. 137	RIBEIRO, João Gomes		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1862	OR30186	p.174	CAMPOS, José Luiz Coelho e		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1862	OR30186	p. 218	GUIMARÃES, Manuel Pereira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1863	OR30186	p. 73	CEDRO, Ernesto Pinto Lobão		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1863	OR30186	p. 166	LEITE, José Fiel de Jesus		Sergipano	Faculdade de Direito do Recife
1863	OR30186	p. 203	ARAUJO, Manuel Barbosa de		Sergipano	Faculdade do Recife
1864	OR30186	p. 47	LOBÃO, Bemvindo Pinto		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1864	OR30186	p. 106	MENEZES, Gonçalo de Aguiar Botto de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1864	OR30186	p. 138	MONTE, João José do		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1864	OR30186	p. 132	CARVALHO, João Baptista da Costa		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1866	OR30186	p. 32	D'AVILA, Antonio Ribeiro da Silva		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1866	OR30186	p. 211	PRADO, Manuel José de Menezes		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1866	OR30186	p. 245	NOBRE, Pelino Francisco de Carvalho		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1867	OR30186	p. 140	TAVARES, João Maria Loureiro		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1868	OR30186	p. 103	GÓES, Geminiano Brazil de Oliveira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife

1868	OR30186	p. 170	SIQUEIRA FILHO, José Jorge de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1869	OR30186	p. 171	SOARES, José leandro Martins		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1869	OR30186	p. 272	MENEZES, Tobias Barretto		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1870	OR30186	p. 73	VIEIRA, Ernesto Rodrigues		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1870	OR30186	p. 107	FARO, Gonçalo Paes de Azevedo		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1870	OR30186	p. 164	BARRETO, José Diniz		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1870	OR30186	p. 226	MELLO, Martimho de Freitas Vieira de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1871	OR30186	p. 111	CAMPOS, Guilhermme de Sousa		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1871	OR30186	p. 222	SAMPAIO, Manuel ventura de Barros Leite		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1871	OR30186	p. 241	RIBEIRO, Pedro Antonio de Oliveira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1872	OR30186	p. 77	FONTES, Eugenio Telles da Silveira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1872	OR30186	p. 225	GARCEZ, Martinho Cezar da Silveira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1873	OR30186	p. 263	ROMÉRO, Sylvio		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1874	OR30186	p. 49	TAVARES, Braz Bernardino Loureiro		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1874	OR30186	p. 233	RAMOS, Nylo da Silveira *POMÉRO, Nylo		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1875	OR30186	p. 157	BRITO, José Accioli de		Sergipano	Faculdade de Direito de São Paulo
1877	OR30186	p. 31	MARQUES, Antonio Pedro da Silva		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1879	OR30186	p. 05	VIDIGAL, Afrodísio		Sergipano	Faculdade de Direito de São Paulo
1878	OR30186	p. 127	SILVA, João Antonio Ferreira da		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1879	OR30186	p. 157	BARROS, José de Aguiar Boto		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1881	OR30186	p. 147	MELLO, João da Silva		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1882	OR30186	p. 01	OLIVEIRA, Abdias de		Sergipano	Iniciou na Faculdade de Direito de São Paulo e Concluiu na Faculdade de Direito do Recife
1882	OR30186	p. 58	AZEVEDO, Cyro Franklin de		Sergipano	Faculdade de Direito de São Paulo
1883	OR30186	p. 136	BARRETTO, João Gomes		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1883	OR30186	p. 199	FREIRE, Luiz Francisco		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1884	OR30186	p. 80	CARDOSO, Fausto de Aguiar		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1884	OR30186	p. 160	MENEZES, José de Barros Accioly		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1884	OR30186	p. 178	CARDOSO, José Matheus de Aguiar		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1885	OR30186	p. 113	BESSA, Gumercindo de Araujo	Quem é direito?	Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1885	OR30186	p. 216	TELLES, Manoel dos Passos de Oliveira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1886	OR30186	p. 79	FARO, Evangelino José de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1887	OR30186	p.34	FONTES, Antonio Teixeira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1887	OR30186	p. 201	LIMA, Luiz Zacharias de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1888	OR30186	p. 127	LIMA, João Alves de Gouveia		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1888	OR30186	p. 239	MANAYÁ, Ovidio Alves	Diocogenia penal brasileira (1895)	Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1889	OR30186	p. 66	VIEIRA, Edmundo		Sergipano	Faculdade de Direito de São Paulo
1889	OR30186	p. 79	MONTEIRO, Esperidião Ferreira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1889	OR30186	p. 130	LIMA, João de Araujo		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1889	OR30186	p. 154	SAMPAIO, Joaquim do Prado de		Sergipano	Faculdade de Direito do Recife
1889	OR30186	p. 261	SOBRAL, Simeão		Sergipano	Faculdade de Direito de

			Telles de Meneses			Recife
1890	OR30186	p. 115	SOUZA, Heitor de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1890	OR30186	p. 152	SILVA, Joaquim Martins Fontes da		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1890	OR30186	p. 132	CARVALHO FILHO, João Baptista da Costa		Sergipano	?
1890	OR30186	p. 213	REGO, Manuel Luiz do		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1891	OR30186	p. 97	LACERDA, Francisco Carneiro Nobre		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1891	OR30186	p. 103	COSTA, Geminiano José da		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1891	OR30186	p. 138	MELLO, João Gomes Vieira de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1892	OR30186	p. 02	RIBEIRO, Achilles de Oliveira		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1892	OR30186	p. 149	LACERDA, Joaquim Carneiro Nobre de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1892	OR30186	p. 204	BARRETTO NETTO, Manuel caldas		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1892	OR30186	p. 206	MENDONÇA, Manuel Curvêllo de		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1894	OR30186	p. 27	DORIA, Antonio Moitinho		Sergipano	Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro
1894	OR30186	p. 145	FERNANDES, João Batista Ribeiro de Andrade	Estudos filosoficos	Sergipano	Faculdade de Direito do Rio de Janeiro
1894	OR30186	p. 229	MARCIEL, Maximino de Araujo		Sergipano	Faculdade de Direito do Rio de Janeiro
1895	OR30186	p. 189	SOARES, Josias Baptista Martins		Sergipano	Academia do Recife
1896	OR30186	p. 79	BARRETO, Ernesto Caldas		Sergipano	Faculdade de Direito de Recife
1896	OR30186	p. 128	OLIVEIRA, João Antonio de		Sergipano	Faculdade Livre da Bahia
1896	OR30186	p. 175	ARAUJO FILHO, José Manoel Machado de		Sergipano	Faculdade de Direito de São Paulo

APÊNDICE B – Quadro geral das Teses Médicas apresentadas no século XIX em ordem cronológica

ANO	Local encontrado	Página	AUTOR	TEMAS	Origem do AUTOR	INTITUIÇÃO
1841	OR30186	p. 163	SAMPAIO, José Cupertino de Oliveira	Dissertação sobre as idades em geral e a velhice do homem em particular	Sergipano	Faculdade do Rio de Janeiro
1844	OR30186	p.150	OLIVEIRA, Joaquim José de	Proposições sobre os ruídos normaes e pathologicos do coração e das arterias	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1845	OR30186	p.135	TRAVASSOS, João Ferreira de Britto	Proposições sobre diferentes ramos das sciencias medicas	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1845	OR30186	p.252	PINHO, Sabino Olegario Ludgero	Considerações acerca da musica e suas influencias sobre o organismo	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1846	OR30186	p.136	ALMEIDA, João Francisco de	Proposições sobre a alienação mental	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1849	OR30186	p.63	ALVES, Domingos José	Breves considerações sobre a puberdade nos dois sexos	Sergipano	Faculdade de Medicina na Bahia
1849			LEITE, Tobias Rabelo	Breves considerações acerca da política sanitária	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1850	OR30186	p.78	EUZÉBIO, Benjamim de Araujo Góes	Proposições de alguns ramos das Sciencias medicas	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1851	OR30186	p.31	VASCONCELLOS, Antonio Pancrácio de Lima	<i>De Morbis gravidarum et de difficultate partus, aphorisme</i>	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1851	OR30186	p.87	OLIVEIRA, Fiel José de Carvalho	Breves considerações acerca das propriedades anesthetics do ether e do chloroformio e sua applicação à cirurgia, obstetrícia e therapeutica	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1852	OR30186	p.33	JACINTHO, Antonio dos Santos	<i>Ultra vera, vitalis an organica doctrina?</i>	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1852	OR30186	p.34	DALTRO, Antonio da Silva	Duas palavras acerca das obras de medicina escriptas ao alcance de todo	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1852	OR30186	p. 122	CALDAS, Isaiás	These sobre o palperismo no Brasil, resultado da escravaria	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1852	OR30186	p. 151	BRITO, Joaquim Macellino de	Breve dissertação sobre a Hypochondria	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1852	OR30186	p. 221	MELLO, Manuel Simões de	Breves reflexões hygienicas sobre o casamento	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1853	OR30186	p. 56	SOUZA, Constatino José Gomes de	Quaes são as causas da morte súbita? Qual é e qual deve ser a nossa legislação relativa aos mortos? II – Sinaes e tratamento da feridas envenenadas. III – Albuminúria.	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1853	OR30186	p.149	SILVEIRA, Joaquim Esteves da	Proposições acerca da Hydrotherapia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1853	OR30186	p.172	PEREIRA, José Leite de Mello	Breves considerações sobre educação physica e normal dos meninos	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1854	OR30186	p.127	D'AVILA, Jenuino Pacheco	Proposições sobre o contágio	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1856	OR30186	p.32	BRANDÃO, Antonio Rodrigues de Sousa	Influencia da qualidade da alimentação sobre a saude	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1856	OR30186	p.172	MAGALHÃES, José Lourenço de	Como conheceremo o cadaver, que se nos apresenta, pertence a um individuo que morreu afogado? A syphilisacão preservara das moléstias syphilicas? Póde a mulher conceber sem ter sido ainda menstruada? Nas queimaduras, quaes são os accidentes mais graves, a que esta exposto o doente?	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia Faculdade de Medicina da Bahia
1856	OR30186	p.102	ANDRADE, Galdino de Carvalho e	Theses sobre os quatro seguintes pontos: I – Que soccorros presta a Physica à Medicina? II – Quaes são os meios hemostáticos para combater as hemorrhagias	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia

				provenientes de ferimentos arteriaes e qual o preferivel? III – O que se entende por moléstias? IV – Qual o valor therapeutico das emissões saguineas nas appoplexias?		
1857	OR30186	p.169	PIMENTEL, José Ignacio de Barros	Ação dos effluvios pantanosos	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1857	OR30186	p.203	VALLADÃO, Manuel Baptista	Quaes as circustancias que modificam a ação dos medicamentos? Determinar as condições orgânicas ou humoraes necessárias à producção das hydropesias	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1858	OR30186	p.144	SILVA, João Paulo Vieira da	Tratamento das moléstias mentaes	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1860	OR30186	p.204	LOBO, Manuel Cardoso da Costa	Há na doutrina allopathica algum systema de medicação que possa apoiar os principios da doutrina homeopathica?	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1863	OR30186	p.151	VIEIRA, Joaquim Manuel de Almeida	Queimaduras	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1867	OR30186	p.34	VIEIRA, Antonio Serafim de Almeida	Affecções carbunculosas	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1869	OR30186	p.75	REBELLO, Eugenio Guimarães	As raças humanas descedem de uma só origem?	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1869	OR30186	p.89	MENEZES, Florentino Telles de	Tratamento da angina diphtherica	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1870	OR30186	p.147	VIEIRA, João Sabino	As perturbações funcçoaes que se manifestam durante a prenhez dependerão de um estado chloro-anemico ou de uma verdadeira plethora?	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1870	OR30186	p.148	MENESES, João Telles de	Queimaduras	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1870	OR30186	p.21	ROSA, Antonio Garcia	Clorose	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1871	OR30186	p.98	CESAR, Francisco Dias	Queimaduras	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1872	OR30186	p.52	CHAVANTES, Carivaldo José	Parallelo entre a embyotomia e a operação e a operação cesareana	Sergipano	Faculdade do Rio de Janeiro
1872	OR30186	p.133	ROSA, João das Chagas	Diagnostico differencial entre o cancro do estomago, a ulcera redonda e o catarho do mesmo orgão	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1873	OR30186	p. 244	MOREIRA, Pedro Ribeiro	Pyoemia e Septicemia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1873	OR30186	p.207	DANTAS, Manuel Prudente	Do emprego das emissões sanguineas na pneumonia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1874	OR30186	p.40	REIS, Ascendino Angelo dos	Diagnostico differencial das moléstias do coração	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1876	OR30186	p.56	SOLEDADE, Constancio Cecílio	Signaes diagnósticos fornecidos pelo exame das urinas	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1876	OR30186	p.151	BRITO, Joaquim Marcellino	Das causas de molestia	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1876	OR30186	p.189	SOUZA, José Zacharias de	Eclampsia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1876	OR30186	p.191	ANDRADE, Juvenal de Oliveira	Ophtalmia purulenta	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1877	OR30186	p. 143	MAGALHAES, José Moreira de	Das Indicações de Aborto	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1877	OR30186	p.186	MENEZES, José Telles de	Dos bromuretos, sua acção physiologica e therapeutica	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia

1878	OR30186	p.110	REBELLO, Guilherme Pereira	Sonho, sonho sonambulismo e hallucinação	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1878	OR30186	p. 270	BORGIS, Thomaz de Carvalho	Do melhor methodo de tratamento das feridas accidentaes e cirurgicas	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1879	OR30186	p.235	D'AVILA, Olympio Freire	Chloroformio e chlorae	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1880	OR30186	p.100	MENEZES, Galdino Telles de	Definição, fim e utilidade do parto prematuro artificial	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1880	OR30186	p.167	MELLO, Jose Fancisco da Silva	Considerações sobre o aborto	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1880	OR30186	p. 262	PONTES, Sisinio Ribeiro	Gangrena, sua etiologia e variedades	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1880	OR30186	p.98	SOUSA, Francisco Fernandes de	Qual o melhor tratamento dos aneurismas?	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1880	OR30186	p.35	ANDRADE, Aprigio Antero da Costa	Hemorragias puerperaes	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1880	OR30186	p.59	AQUINO, Davino Nomysio de	Feridas envenenadas	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1881	OR30186	p.53	RAMOS, Carlos Pires	Quaes as medidas hygienicas que se devem observar para impedir o desenvolvimento crescente da syphilis no Rio de Janeiro?	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1881	OR30186	p.107	ROLLEMBERG, Gonsalo de Faro	Da itericia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1881	OR30186	p.80	VAMPRE, Fabricio Carneiro Tupinambá	Anestesticos	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1881	OR30186	p.164	LEITE, Jose Dantas de Sousa	Herança morbida: Therapeutica geral dos envenenamentos. Methodo anti-septico de lister. Dos casamento consanguineos	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1881	OR30186	p.190	ROMERO, Joviniano Ramos	Pathogenia e tratamento da ataxia locomotriz progressiva	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1881	OR30186	p. 260	FONTES, Silverio Martins	Da septicemias cirurgicas	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1881	OR30186	p. 275	FARO, Ulysses de Azevêdo	Influencia da medulla espinhal sobre as funcção respiratorias, circulatoria de calirificação e nutrição	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1882	OR30186	p.59	CAMPOS, Daniel	Ação physiologica e efeitos therapeuticos do esporão de centeio: indicações e contra-indicações na dystocia deduzidas daquelas acções.	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1882	OR30186	p.83	FREIRE, Felisbello Fermo de Oliveira	Os caracteres clinicos da cirrhose hypertrophica são sufficientes para classifica-la como molestia distincta da cirrhose atrophica?	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1882	OR30186	p.162	BITTENCOURT, José Correia de Mello	Sa influencia do curativo de lister nas septicemias cirurgicas	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1882	OR30186	p.05	RAMOS, Affonso Pires	Cancro de estomago	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1882	OR30186	p.10	MENEZES, Alipio Cardoso Fontes de	Electrotherapia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1882	OR30186	p.32	TRAVASSOS, Antonio do Rego	Da influencia do curativo de lister nas septicemicas cirurgicas	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1882	OR30186	p.205	RIBEIRO, Manuel Carlos de Azevedo	Da febre paludosa complicada do elemento typico	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1882	OR30186	p.182	DORIA, José Rodrigues da Costa	Da febre paludosa complicada do elemento typico	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia

1883	OR30186	p.42	BARRETTO, Augusto Freire de Mattos	Impaludismo na infancia	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1883	OR30186	p.46	MELLO, Balthazar Vieira de	Natureza e tratamento da elephantiasis dos Arabes	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1883	OR30186	p.08	FREIRE, Alexandre de Oliveira	Hydrotherapia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1883	OR30186	p.26	BRAGANÇA, Antonio Militão de	Paralysias consecutivas às molestias agudas	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1883	OR30186	p.21	BARRETTO, Antonio Freire de Mattos	Conjunctivite purulenta do recém-nascido	Sergipano *nasceu em paris	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1883	OR30186	p.179	MAGALHÃES, José Moreira de	Hematuria endemica dos paizes quentes	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1883	OR30186	p.136	REIS, João Francisco dos	Considerações acerca da eclampsia e seu tratamento	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1883	OR30186	p.140	MELLO, João Machado de Aguiar	Das affecções hepaticas devidas a lesões cardiacas e vice-versa: das perturbações cardiacas devidas a lesões hepaticas	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1885	OR30186	p.100	FREIRE, Francisco de Paula	Etiologia das molestias do coração	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1885	OR30186	p.82	CARVALHO, Felino Martins Fontes de	Considerações acerca do abortamento	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1885	OR30186	p.95	CARDOSO, Francisco Barbosa	Arcenicaes, sua historia, acção physiologica e therapeutica	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1885	OR30186	p.194	BARRETTO, Ladisláo Antonio Pereira	Ictericia	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1885	OR30186	p.215	PENNA, Manuel Martins dos Santos	Alcoholatos, alcoholados e etherolados, e em que se distinguem entre si	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1885	OR30186	p. 258	ANDRADE, Sebastião da Silveira	Formas clinicas da uremia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1885	OR30186	p.60	SILVEIRA, Deniterio Hercules da	Retençãoda urina e meios de a remediar. 1ª Cadeira de clinica cirurgica	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1885	OR30186	p.60	FERREIRA, Deoclides Martins	Erysipela	Sergipano	Academia da Bahia
1885	OR30186	p.237	DANTAS, Olyntho Rodrigues	Da influencia que exercem as molestias do coração sobre o figado e reciprocamente as deste orgão sobre o centro circulatorio	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1886	OR30186	p.10	GUARANÁ, Alfredo Theodoro	Da albuminuria e sua importancia para o diagnostico	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1886	OR30186	p.53	TRAVASSOS, Cezario Ferreira de Britto	Nervos suspensivos e acceleradores	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1886	OR30186	p.108	LEITE, Gonçalo Rabello	Phthisica tuberculosa	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1886	OR30186	p.115	ANDRADE, Helvecio Ferreira de	Sem tese	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1886	OR30186	p.165	MAGALHÃES, José fernandes de	Deixou de escrever a these de doutoramento por não ser exigida pela universidade	Sergipano	Universidade de Coimbra – Portugal
1886	OR30186	p.188	VALENTE, José Vieira da Costa	Fórmãs clinicas de impaludismo	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1886	OR30186	p.203	ITAJAHY, Manuel Baptista	Dysenteria	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1886	OR30186	p.220	MENEZES, Manuel Raymundo de Mello	Delivramento artificial	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1886	OR30186	p. 268	NASCIMENTO, Theodureto Arcajo do	Alcoolismo e embriaguez	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1887	OR30186	p.11	RIBEIRO, Alonso de Oliveira	Classificação das ulceras	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1887	OR30186	p.47	FONSECA, Benjamim Fernandes da	Febre typhica	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1887	OR30186	p.195	MOTTA, Leandro Muniz da	Considerações acerca das difficuldades e accidentes no delivramento	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1887	OR30186	p.199	FREIRE, Luiz Barbosa Madureira	Febre amarela	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	OR30186	p.04	AZEVEDO, Affonso Henriques de	Das bombas, sua natureza e tratamento	Sergipano	Clinica de Moleatias Cultaneas e syphiliticas da Faculdade do Rio de Janeiro
1888	OR30186	p.60	CALASANS, Democrito de	Formas clinicas do	Sergipano	Faculdade de Medicina

			Bittencourt	impaludismo agudo		da Bahia
1888	OR30186	p.67	MAGALHAES, Eduardo Fernandes de	Das desrmatoses de origem diabetica	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1888	OR30186	p.70	FERREIRA, Enéas Manuel	Do tratamento cirurgico da tuberculose	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	OR30186	p.102	BRITTO, Gamaliel da Cunha	Fracturas do collo do femur e seu tratamento	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	OR30186	p.169	OLIVEIRA, José Honorino de	Tratamento anti-septicos nas amputações	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	OR30186	p.179	SOBRAL, José Nunes	Estudo clinico dos phenomenos nervosos do diabetes	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	OR30186	p.243	BARRETTO, Pedro Muniz	Rachitismo	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1888	OR30186	p. 258	ALMEIDA, Serafim Vieira de	Responsabilidade medica	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1889	OR30186	p.44	REZENDE, Aurelio de Mello	Considerações acerca da dystocia fetal	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1889	OR30186	p.63	LIMA, Domingos Portella	Febre biliosa palustre	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1890	OR30186	p.148	LEITE, João Vieira	Apreciação dos methodos operatorios geraes adaptados na operação cesariana	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1890	OR30186	p.181	CARVALHO, José Pinto de	Hemorrhagias puerperaes	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1890	OR30186	p.188	SOUSA NETO, José Vicente de	Resecção do joelho: processos operatorios	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1890	OR30186	p.207	PASSOS, Manuel de Faro	Estudos clinicos dos abscessos do figado	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1890	OR30186	p.208	SILVEIRA, Manoel Fernandes da	Estudo clinico do rachitismo	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1890	OR30186	p.213	BOMFIM, Manoel José	Das nephrites	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1890	OR30186	p.232	MARQUES, Narciso da Silva	Estudo da carne como alimento: molestias produzidas e propagadas pela carne	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1892	OR30186	p.37	SOUSA, Aristides José de	Cancro do estomago	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1892	OR30186	p.134	MAGALHÃES, João Dantas de	Da desinfecção	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1895	OR30186	p.16	BARROS, Antonio Dias de	Contribuição ao estudo phycho-physiologico	Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu na Faculdade do Rio de Janeiro
1896	OR30186	p.197	CHAVES, Leocadio Rodrigues	Considerações sobre a hymphademia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1897	OR30186	p.89	ANDRADE, Floro da Silveira	Irite e seu tratamento	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1897	OR30186	p.158	ABREU FIALHO, José Antonio de	A oculista perante a pathologia (Perturbações oculares nas molestias cerebraes)	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1898	OR30186	p.14	ROCHA, Antonio Alves Pereira da	Physio-terapia dos mercuriaes	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1898	OR30186	p.131	PIMENTEL FILHO, João Batista Barros	Psychoterapia	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1899	OR30186	p.07	GÓES, Alcides Brasil de Oliveira	Da optalmia purulenta nos rescemnascidos	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
1900	OR30186	p.138	HENRIQUES, João José	Da medicação anti-infectuosa no beriberi	Sergipano	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1900	OR30186	p.235	MACHADO, Odilon Ferreira	Hygiene da gravidez	Sergipano	Faculdade de Medicina da Bahia
	OR30186	p.202	SALLES, Manuel Antunes de		Sergipano	Iniciou Faculdade de Medicina da Bahia e concluiu em Bruxelas na Belgica

APÊNDICE C – Roteiro do Fichamento

Ficha:

Objeto de estudo:

Método utilizado:

Objetivos do autor:

Fontes:

Principais conceitos:

Principais citações:

Principais conclusões do autor:

Comentário e análise do leitor:

ANEXOS

ANEXO A – Decreto nº 5435, de 15 de outubro de 1873

Approva o Regulamento que dá nova organização no Instituto dos Surdos-Mudos.

Usando da attribuição que me confere o paragrapho único, parte 1ª do art. 2º da Lei nº 2348 de 25 de Agosto do Corrente anno, hei por bem approvar o Regulamento que dá nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos, e que com este baixa, assignado pelo Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira, do meu conselho, ministro e secretario de Estado dos negócios do Império, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em quinze de Outubro de mil oitocentos setenta e três, quinquagesimo – segundo da Independencia e do Imperio.

Com a rubrica de Sua Magestade O Imperador.

João Alfredo Corrêa de Oliveira

ANEXO B – Regimento Interno do Instituto dos Surdos- Mudos (1877)**TITULO I****Divisão do serviço, deveres e atribuições dos empregados****CAPITULO I****DIVISÃO DO SERVIÇO**

Art. 1°. O serviço interno do Instituto dos Surdos-Mudos divide-se em dous ramos: econômico e instructivo, sob a direção de um único chefe, que é o Director, ao qual são subordinados todos os empregados. (Art. 4° do reg. N° 5435.)

Art. 2°. O desempenho do ramo econômico é incumbido ao Escripturario agente, ao Roupeiro e Despenseiro e aos Serventes, o do ramo instructivo aos Professores e Repetidores.

CAPITULO II**DAS ATTRIBUIÇÕES E DEVERES DOS EMPREGADOS.**

Art. 3° Ao Director, como chefe do estabelecimento, compete:

§ 1° A nomeação e demissão dos empregados internos. (Art. 3° do Reg. N° 5435)

§ 2° A correspondência com o Ministro do Império, com o commissario do Governo, com os Presidentes das províncias, que mantiverem alumnos no Instituto, com os pais e correspondentes dos alumnos.

§ 3° Inspeccionar as aulas, e dar as ordens e instrucções que julgar necessárias para a regularidade do ensino, e para o adiantamento dos alumnos.

§ 4° Aplicar aos alumnos e empregados as penas em que incorrem. (Art. 12 do Regulamento.)

§ 5° Representar o Instituto em todos os negócios que lhe interessarem.

Art. 4° É dever do Director.

Cumprir e fazer cumprir os regulamentos e ordens superiores, manter a ordem e a disciplina entre os empregados, velar pelo tratamento, educação e moralidade dos alumnos, fiscalizar a despesa, e providenciar em todos os casos omissos neste Regimento.

Art. 5° É dever do Escripturario:

§ 1° Fazer toda a correspondência do Instituto, e as folhas de pagamentos no ultimo dia e do mez.

§ 2º Ter sempre em dia, com regularidade e nitidez, a escripturação dos livros.

§ 3º Fazer todo o trabalho de escripta que lhe for incumbido pelo Director.

§ 4º Conservar em boa ordem, e sob sua responsabilidade, o archivo e a biblioteca do Instituto.

Art. 6º É dever do Agente:

§ 1º Receber do thesouro nacional as quantias destinadas ao serviço, e recolhe-las a uma caixa no Instituto.

§ 2º Fazer a aquisição dos gêneros necessários ao consumo e ao serviço do Instituto, que for ordenado pelo Director.

§ 3º Pagar as despesas miúdas, as contas que o Director ordenar, e no ultimo dia do mez os salários dos mestres e serventes.

§ 4º Apresentar ao Director todos os dias á noite uma nota das despesas feitas, e do saldo existente em caixa.

§ 5º Conferir e assignar as contas que tiverem de ser pagas no Thesouro Nacional, e submete-las á rubrica do Director.

§ 6º Assignar os vales e documentos que tiverem de ser entregues aos fornecedores.

§ 7º Fazer todo o serviço externo que lhe for ordenado pelo Director.

§ 8º Estar presente todos os dias no Instituto, desde as 7 horas da manhã até ás 4 da tarde, para inspeccionar e atingir o serviço do asseio do estabelecimento das entradas e saídas dos objectos das officinas, receber e despachar os fornecedores e outros individuos que tenham negócios no Instituto, providenciar como for necessário nas horas das refeições, e fazer o serviço de escripta.

Art. 7º O Agente é o responsável não só por todos os moveis e objectos de serviço do Instituto, como pela regularidade do serviço econômico, e pelo asseio de todo o estabelecimento.

A elle devem obediência o Roupeiro e Despenseiro, o Cozinheiro e os serventes.

Art. 8º É dever do Roupeiro:

§ 1º Guardar e conservar em boa ordem, e sob sua responsabilidade, todas as roupas dos alumnos, e do serviço do Instituto.

§ 2º Entregar ás pessoas encarregadas da lavagem, e receber dellas, á vista de relações assignadas, as roupas que entrarem ou sahirem da rouparia.

§ 3º Entregar a cada alumno, nas quartas-feiras e sabbados á noite, roupas lavadas, e em perfeito estado, e delles receber a servida.

§ 4º Fazer mudar as roupas das camas nos dias designados pelo Director.

§ 5º Apresentar em tempo ao Director os pedidos das roupas e calçado que forem necessários.

§ 6º Arrecadar e fazer entrega ao Director de todos os objectos de valor que os alumnos trouxerem de suas casas.

DO DESPENSEIRO

Art. 9º. É dever do Despenseiro:

§ 1º Fazer e assignar os pedidos dos gêneros necessários para o consumo, e entrega-los ao Agente com antecedência necessária.

§ 2º Receber e conferir nas balanças e medidas do Instituto os que vierem para a despensa e dar recibo rubricado pelo Agente.

§ 3º Entregar ao Cozinheiro as quantidades necessárias para o consumo diário, tomando nota no livro para isso destinado, do qual extrahirá uma nota diária para ser presente ao Director todas as noites.

§ 4º Não receber gênero algum que não seja de primeira qualidade, submettendo á decisão do Director qualquer duvida que a esse respeito se levante.

§ 5º Apresentar no fim do mez um balanço dos gêneros entradas e sahidas da despensa.

§ 6º Empregar toda a vigilância e zelo para que o serviço do refeitório e da cozinha seja feito com asseio e regularidade.

CAPITULO III

DOS PROFESSORES

Art. 10. É dever dos Professores:

§ 1º Comparecer no Instituto á hora marcada para começar a respectiva aula, e não se retirar antes de preenchido o tempo que deve durar cada lição.

§ 2º Empregar todo o zelo para que os alumnos progridão na instrucções, e observar o programa dos estudos approvados pelo Governo.

§ 3º Manter a ordem e o respeito entre os alumnos, tratando-os sempre com brandura e affabilidade.

§ 4º Comparecer ás reuniões convocadas pelo Director, e apresentar todas as idéas que a pratica lhes tiver aconselhado para o melhoramento do ensino.

§ 5º Communicar ao Director os motivos por que deixarem de dar aula.

§ 6º Dar aos repetidores as instrucções que julgarem necessárias para a repetição das lições.

Art. 11. Haverá em cada aula um livro em que o Professor lançará diariamente as lições que os alumnos devão estudar, as notas e observações sobre o procedimento e adiantamento de cada um, e os castigos que lhes impuzer.

Este livro, depois de assignado pelo Professor, será apresentado ao Director.

Art. 12. Os Professores darão parte ao Director das faltas que os Repetidores cometerem.

DOS REPETIDORES

Art. 13 É dever dos Repetidores:

§ 1º Repetir as lições, observando fielmente as instrucções que lhes der o Professor.

§ 2º Solicitar do Director todos os meios necessários para o ensino, para o asseio e regularidade das aulas.

§ 3º Acompanhar para a sala respectiva os alumnos, á hora marcada para começar a aula, e para o recreio quando terminada.

§ 4º Dar parte ao Director das faltas dos alumnos, e só lhes applicar as penas que o Director autorizar.

§ 5º Corrigir e rubricar as lições que os alumnos copiarem em seus cadernos.

§ 6º Pernoitar nos dormitórios dos alumnos em logar reservado, velando sempre pela moralidade, ordem e asseio.

§ 7º Presidir o refeitório, mantendo nele toda a ordem, respeito e asseio, informando ao Director de qualquer falta que houver.

§ 8º Acompanhar os alumnos nas horas do recreio, dos passeios, nunca os deixar entregues a si mesmos, e procurar sempre entrete-los com objectos e actos que concorrão para o desenvolvimento physico e intellectual dos mesmos alumnos, não consentir que escrevão nas paredes e estraguem os moveis.

§ 9º Dar parte ao Director de todos os factos que interessem ao bem estar dos alumnos.

§ 10º Assistir aos trabalhos da horta para obrigar os alumnos a fazer o serviço que lhes for designado, e para evitar que sejam maltratados, ou obrigados a serviço superior a suas forças.

§ 11º Atender ao serviço das officinas para obrigar os alumnos a obedecer aos mestres, e evitar que estes os maltratem.

Art. 14. É também dever rigoroso dos Repetidores empregar a maior vigilância na policia do estabelecimento, e não conseguir, a pretexto algum, que os alumnos se afastem do grupo dos companheiros.

Art. 15. É dever do Capellão:

Celebrar missa todos os dias santificados; Ensinar a doutrina christã e a historia sagrada;

Prestar socorros espirituais.

CAPITULO IV

DO SERVIÇO SANITARIO

Art. 16. O serviço sanitário está a cargo do Médico, que por elle é responsável. O Roupeiro servirá de enfermeiro dos alumnos doentes.

Art. 17. É dever do Médico.

§ 1º Visitar freqüentes vezes o Instituto para observar a saúde dos alumnos e aconselhar medidas hygienicas.

§ 2º Tratar dos alumnos doentes, fazendo as visitas que forem precisas durante o dia e a noite.

§ 3º Lançar no livro da enfermaria não só as receitas e dietas, como o diagnóstico, e todas as observações para a estatística, assignando todos os lançamentos.

§ 4º Apresentar no fim do anno ao Director um relatório circumstanciado do movimento sanitário, acompanhado de observações que sirvão ao estudo da surdo-mudez, e dos meios de attenuar seus effeitos.

Art. 18. É dever do Roupeiro quando servir de enfermeiro.

§ 1º Cumprir fielmente as ordens do Médico.

§ 2º Empregar todo o zelo e caridade no tratamento dos alumnos doentes.

§ 3º Solicitar do agente o que fôr necessário para o tratamento e bem estar dos doentes;

Art. 19. É dever do mestre de gymnastica comparecer nos dias e horas marcadas para as lições, empregar o maior cuidado em evitar os desastres, e toda a solitudine para o aproveitamento dos alumnos.

Logo que o mestre de gymnastica reconhecer que algum alumno não póde suportar os exercícius, dará parte ao Director para ser ouvido o Médico.

TITULO II

Do regimen disciplinar

CAPITULO V

Deveres dos alumnos

Art. 20. É dever de cada alumno:

§ 1º Assistir com recolhimento a todos os actos religiosos.

§ 2º Estar attento nas aulas e obedecer ao Director, aos Professores, Repetidores e Mestres.

§ 3º Portar-se com respeito e decência em todos os logares e actos do Instituto.

§ 4º Fazer o que lhes for designado na distribuição do serviço interno.

§ 5º Não estragar nenhum objecto do Instituto, nem as próprias roupas, que conservará no melhor asseio possível.

Art. 21. Os alumnos poderão queixar-se ao Director de qualquer falta que soffrão, ou de maós tratos que recebem dos empregados.

Art. 22. Nenhum alumno poderá receber dinheiro, ou dádivas de qualque natureza, das pessoas que visitarem o Estabelecimento, nem ter em seu poder objecto algum de valor, devendo entregar á guarda do Director os que trouxerem de suas casas.

Art. 23. Aos alumnos que faltarem aos seus deveres, ou que maltratarem seus companheiros, serão applicadas as seguintes penas: 1ª, reprehensão; 2ª, privação de recreio, ou de sahida, com, ou sem tarefa; 3ª diminuição na alimentação; 4ª, expulsão do Instituto.

A 3ª pena só poderá ser applicada pelo Director e pelos Professores, com sciencia do Director. A pena de expulsão será applicada pelo Governo, sobre requisição motivada do Director.

Art. 24. Os alumnos que tiverem familia na Corte ou em Nictheroy poderão sahir nos domingos e dias santos, acompanhados por pessoa autorizada, devendo estar de volta no Instituto até as 8 horas da manhã do primeiro dia útil.

Art. 25. As horas das preces, das aulas, dos trabalhos, dos recreios e das refeições serão reguladas por uma tabella, que poderá ser alterada pelo Director, sempre que a regularidade do serviço o exigir.

Art. 26. Dentro do Instituto todo os alumnos gozarão dos mesmos commodos e vantagens, não havendo distincção entre abastados e pobres, e observando-se em sua educação a mais perfeita igualdade.

TÍTULO III

DO REGIMENTO ECONÔMICO

Da Alimentação

Art. 27. Os alumnos e empregados internos terão nas horas marcadas na tabella da distribuição do tempo, três refeições, segundo a tabella das rações. Nenhum alumno ou empregado terá direito á refeição fora das horas estabelecidas, salvo se tiverem deixado de comparecer ao refeitório por motivo de serviço.
Terminada a refeição dos alumnos, seguir-se-há a dos serventes.

Art. 28. Aos Repetidores compete fazer a distribuição dos alimentos com perfeita igualdade, e empregar toda a solícitude para que os alumnos observem na mesa os preceitos da civilidade.

Art. 29. Não é permittido aos alumnos, nem aos empregados, levar para o refeitório, nem d'elle retirar, bebida ou comida alguma.

CAPITULO VII

Da Despensa

Art. 30. O abastecimento da despensa se fará por meio de pedidos extrahidos de um livro de talão, onde ficarão registrados.

Esses pedidos, assignados pelo fornecedor, e com declaração dos preços, acompanharão os gêneros.

Conferidos estes nas balanças e medidas do Instituto, e aceitos, o Despenseiro entregará ao fornecedor recibos extrahidos do mesmo talão, rubricados pelo Agente.

Estes recibos servirão de documentos as contas de fornecimentos, que serão apresentadas no último dia do mez para, depois de conferidas e assignadas pelo Agente, e rubricadas pelo Director, serem enviadas á Secretaria de Estado.

§ 1º A entrada dos gêneros será feita nos domingos de manhã.

Art. 31. A sahida dos gêneros da despensa para o consumo diário será feita por peso e medida de conformidade com a tabella das rações. As dietas e extraordinarios serão dados de conformidade com as prescripções do Medico, ou com as oredens do Director, cumprindo-se em todos os casos a disposição do § 3º do art. 9º.

CAPITULO VIII

Da Rouparia

Art. 32. Na rouparia se guardarão todas as roupas dos alumnos e do serviço do Instituto. A arrumação das roupas será feita com separação das de uso de cada alumno, das de cama e das de reserva.

Todas as roupas do Instituto serão inventariadas em livro especial, e marcadas, as dos alumnos com o numero que lhes competir, e a do serviço com as letras I.S.M.

A sahida das roupas para a lavadeira, e o recebimento das que desta vierem terão logar nos domingos até as 8 horas da manhã. A sahida será lançada em livro de talão de duas vias, dos quaes uma será entregue á pessoa que a tiver de apresentar quando reclamar o seu pagamento.

Art. 33. De três em três mezes se procederá a um exame nas roupas de que os alumnos estiverem usando, afim de serem concertadas as que estiverem em condições de ainda servir, e substituídas as que não estiverem nesse caso, lavrando-se o necessário termo no livro da rouparia, para resalva do porteiro.

Art. 34. Os alumnos usarão nos dias da semana: de camisa de chita, calça e blusa de algodão azul e sapatos de couro brnaco.

Nos dias sanctificados, de camisa branca, calça e blusa de brim de linho cru, meia e sapatos de couro preto.

Para os passeios e actos solemnes, o uniforme será chapéo de pello de lebre, camisa e calça branca, blusa de panno azul, cinto de couro envernizado, preso na frente por uma chapa de metal amarello com as iniciaes S.M.

Art. 35. Os alumnos contribuintes deverão trazer o seguinte enxoval: 4 camisas brancas e 6 de chita, 4 calças de brim de linho cru, 2 ditas brancas e 6 de algodão azul, 4 blusas de brim de linho cru, 6 de algodão azul, 1 de panmo azul, 6 lenços de mão, 6 pares de meias, e par de sapatos de couro branco, 1 de bezerro de lustro, 1 chapéo de pello de lebre. Este enxoval deverá ser reformado de seis em seis mezes.

CAPITULO IX

Das Oficinas

Art. 36. É dever dos mestres:

§ 1º Estar presente na respectiva officina á hora marcada para começarem os trabalhos, não se retirar antes de findo o tempo marcado, fechar a porta, e depositar a chave no logar designado.

§ 2º Distribuir os trabalhos na proporção das forças e aptidões dos alumnos, e velar para que não se distraiã, nem estraguem os objetos que estiverem em mão.

§ 3º Ter o maior cuidado para que não se offendão reciprocamente, nem sejam victimas de desastres.

§ 4º Não permitir que os alumnos se occupem na officina com trabalhos estranhos a ella, nem que della retirem objecto algum.

§ 5º Retirar da officina, e entregar ao Repetidor que estiver presente para levar á presença do Director, o alumno que não quixer trabalhar, ou que o desobedecer.

§ 6º Fazer em tempo pedidos dos objectos necessários á officina e assignar a carga no livro respectivo dos objectos que receber.

§ 7º Dar sahida no mesmo livro aos artefactos, com declaração dos seus valores.

§ 8º Velar pela conservação dos utensis das officinas, pedir ao Director o que for preciso para o aperfeiçoamento dos trabalhos, e economia dos dinheiros publicos.

Art. 37. Os mestres são responsáveis pelos valores que existirem na officina.

Art. 38 Não é permittido fazer nas officinas trabalho algum sem autorização do Director, e que não seja escripturado.

Art. 39. Os mestres são sujeitos a multas do valor de um a quatro dias de trabalho pelas infrações das disposições deste Regimento.

CAPITULO X

Da Escripturação

Art. 40. Além dos livros exigidos pelo art. 43 do Regulamento n. 5435, haverá os seguintes:

- . O da despesa de prompto pagamento;
- . O da despesa;
- . O da rouparia;
- . O do ponto dos empregados;
- O da enfermaria;
- O de carga das officinas;
- O de conta corrente dos alumnos.

Art. 41. A escripturação do livro das despesas de prompto pagamento será feita e encerrada todos os dias, e discriminadamente pelas seguintes rubricas: pessoal, alimentação, rouparia, enfermaria, diversos e extraordinários.

Do lançamento do mez se extrahirá cópia para acompanhar as contas que serão remetidas á Secretaria de Estado no 1º do mez subsequente.

Este livro será remetido no fim do exercício para o Thesouro Nacional.

Art. 42. O livro da despesa será o talão donde se extrahirem os pedidos e recibos para o fornecimento dos gêneros.

Art. 43. O livro da rouparia se lançará o inventario geral das roupas com as declarações precisas para se saber não só a roupa existente, como a que estiver em uso.

Art. 44. No livro da enfermaria o medico lançará o nome do doente, o diagnostico, a dieta e todos os esclarecimentos necessários para a estatística.

CAPITULO XI

Disposições Geraes

Art. 45. O Director será substituído pelo Professor que o Governo designar. Os Professores pelos Repetidores e o Agente pelo Despenseiro.

Art. 46. O empregado que faltar ao serviço, não sendo por motivo obrigatório por lei, que chegar depois, ou retirar antes da hora devida, sofferá desconto da gratificação, que neste caso será abonada ao que o substituir.

Dos que só venceu gratificação desconto se fará na razão da terça parte.

Se, porém, as faltas forem em dias intercalados, não sendo por motivo de moléstia competentemente provada, o desconto será de todo o vencimento.

Art. 47. As penas do art. 12 Reg. N. 5435 de 15 de Outubro de 1873 são applicaveis a todos os empregados do Instituto.

Art. 48. Não é permittido aos empregados internos ausentarem-se do Instituto sem licença do Director; os que fizerem, ou excederem as licenças que lhes forem concedidas, sofferão desconto total do vencimento do dia.

Art. 49. Quando o Director estiver fora do estabelecimento, são competentes para dar informações: Os Repetidores na parte disciplinar, e não estando nenhum Professor, também na parte instructiva, e o Agente na parte economica.

Art. 50. No fim do anno o Director exporá ao Governo as alterações que a experiencia mostrar que se tornão necessárias neste Regimento.

Instituto dos Surdos-Mudos, 10 de Janeiro de 1877. – O Director, Tobias R. Leite.
Ministro do Império – Rio de Janeiro, 10 de Fevereiro de 1876.

Em resposta ao officio de 4 do Corrente mez, declaro a Vm. Que approvo o programma que organizou, na conformidade do disposto no art. 27 do Regulamento anexo ao Decreto n. 5435 de 15 de Outubro de 1873, para o ensino nesse Instituto durante o presente anno lectivo.

Deus Guarde a Vm. – José Bento da Cunha e **Figueiredo**.
Sr. Director do Instituto dos Surdos-Mudos.

ANEXO C – Regulamento do Instituto dos Surdos Mudos.

CAPITULO I DO FIM DO INSTITUTO E SUA ORGANIZAÇÃO.

Art. 1º O Instituto dos surdos-mudos tem por fim ministrar-lhes instrução litteraria, educação moral e ensino profissional, o qual será regulado por instruções especiaes, organizadas pelo Director e apprvadas pelo Commissario do Governo.

Art. 2º Será dirigido por um Director subordinado ao ministro do Império, que exercerá a inspecção suprema do estabelecimento por si ou por um Commissario de sua nomeação, ao qual todos os empregados serão suprema do estabelecimento por si ou por um Commissário de sua nomeação, ao qual todos os empregados serão subordinados, e que visitará o Instituto sempre que entender conveniente, procedendo a todos os exames e inquéritos que o bem do servir exigir, assistindo aos exames, ás lições e ao refeitório, e presidindo aos concursos de que trata o art. 7º.

Art. 3º Alem do Director, o Instituto terá os seguintes empregados:

- 1 Capelão e Professor de Religião;
- 2 Professores de linguagem escripta;
- 1 Dito de linguagem articulada, e leitura sobre os lábios;
- 1 Dito de mathematicos, geographia, e historia do Brazil;
- 1 Dito de desenho;
- 1 Medico.
- 1 Escripturario e Agente;
- 1 Roupeiro e Despenseiro;
- 1 Mestre de gymnastica;
- Repetidores;
- Serventes.

O Director, o Capelão, os Professores, o Agente e o Medico serão de nomeação do Governo; os demais empregados serão nomeados pelo Director.

Art. 4º Todos os empregados do estabelecimento são subordinados ao Director, e cumprirão os deveres que lhes são prescriptos no Regulamento interno, organizado pelo mesmo Director e approvedo pelo Commissario do Governo.

Art. 5º Os empregados do Instituto perceberão os vencimentos marcados na tabela annexa.

Art. 6º O Director, os Inspectores e o Roupeiro residirão no Instituto.

CAPITULO II DOS PROFESSORES

Art. 7º Os Professores de linguagem escripta serão nomeados por concurso entre os repetidores.

Na falta de repetidores com a idoneidade necessária poderão ser nomeados os que, habilitados para Professor de instrução primaria do Município da Corte, mostrarem

pela pratica no Instituto durante seis mezes que reúnem as condições indispensáveis ao ensino do surdo-mudo.

Art. 8º Os Professores de mathematicas, de religião, de desenho, só serão nomeados effectivos depois de terem regido interinamente durante um anno as respectivas cadeiras.

Art. 9º Os Professores de linguagem escripta, de linguagem articulada, de geographia e historia serão considerados vitalícios depois de cinco annos de effectivo. Serviço.

O Professor nestas condições só perderá o seu lugar por actos de immoralidade, ou por mãos tratos aos alumnos, por imeapacidade physica ou moral, ou se soffrerem mais de duas vezes a pena de suspensão importa pelo art. 12.

Art. 10. Os Professores terão direito a uma gratificação igual á 5ª parte dos vencimentos logo que completem 15 annos de effectivo serviço, e á outra gratificação equivalente á metade do ordenado, se obtiverem licença do Governo para continuar no magistério depois de 25 annos também de serviço effectivo.

Para contagem de effectivo serviço se descontarão todas as licenças e faltas, com excepção dos que forem dados por motivo de serviço publico gratuito e obrigatório por Lei.

Art. 11 Os Professores terão direito á jubilação com o ordenado por inteiro aos 25 annos de serviço effectivo, e com todo o vencimento se servirem por mais 10 annos.

Os que ficarem impossibilitados physica ou moralmente de continuar a servir poderão ser aposentados com o ordenado proporcional, se tiverem mais de 10 annos de effectivo serviço, contados na fórmula do artigo antecedente.

Art. 12 Os Professores do Instituto, que por negligencia ou má vontade não cumprirem bem os seus deveres, instruiindo mal os seus alumnos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em cada mês, ou infringindo qualquer disposições deste Regulamento, ou do Regimento interno, ficão sujeitos ás seguintes penas:

- 1ª Admoestação;
- 2ª Reprehensão;
- 3ª Multa até 50\$000;
- 4º Suspensão do exercício e vencimento até três mezes;
- 5ª Perda da cadeira.

As três primeiras penas serão impostas pelo Director, a quarta pelo Commissario e a quinta sómente pelo Governo.

Proceder-se-há na cobrança e applicação das multas pelo mesmo modo por que procede a Inspectoria da instrucção primaria em relação aos Professores da Côrte.

CAPITULO III DOS REPETIDORES

Art. 13 Haverá no Instituto um Repetidor para cada cadeira de linguagem escripta, e um para a cadeira de mathematicas, geographia e historia.

Art. 14 Os pretendentes aos logares de Repetidor deverão exhibir provas de conhecimento das matérias designadas no art. 47 do Regulamento da instrucção primaria e secundaria do município da Côrte.

Para os logares de repetidor da cadeira de linguagem escripta do 1° e 2° annos será preferido o alumno do Instituto que tiver terminado o seu curso com distincção, e reunir á boa índole e procedimento manifesta aptidão para o ensino.

Art. 15 Os Repetidores serão nomeados pelo Ministro por proposta do Director, residirão no Instituto, e, além da alimentação em commum com os alumnos, perceberão a gratificação de 800\$ por anno.

Art. 16 Os Repetidores, quando substituírem os Professores nos seus impedimentos temporários, terão direito á gratificação do Professor substituído.

Os Repetidores serão despedidos sobre proposta do Director, quando não tiverem as condições moraes indispensáveis ao Professor de surdos-mudos, ou forem pouco zelosos no cumprimento de seus deveres.

Art. 17 O tempo de serviço effectivo de Repetidor (art. 10) só será contado para jubilação.

CAPITULO IV DOS ALUMNOS

Art. 18 Os alumnos serão internos ou externos. O numero dos primeiro é limitado a 100.

Os internos pagarão a pensão de 500\$ por anno, e trarão enxoval marcado no Regimento interno; os externos são gratuitos.

Art. 19 O Governo poderá mandar admittir até 30 alumnos como pensionistas gratuitos.

Este favor será concedido de preferênciam: 1°, aos desvalidos; 2°, aos filhos de pequenos lavradores residentes longe da Corte; 3°, aos filhos de militares; 4° aos de empregados públicos que contarem mais de 10 annos de serviço.

Art. 20 Os alumnos mantidos pelas províncias serão considerados contribuintes, e recebidos á vista de requisição dos Presidentes, que poderão fazer directamente ao Director.

Art. 21 Para ser admittido no Instituto é indispensável provar idade maior de nove annos e menor de 14 annos, e ser julgado no exame, a que se sujeitará, que não soffre moléstia contagiosa nem incurável, que foi vaccinado e que a surdo-mudez não destruiu as faculdades intellectuaes.

Este exame será feito no Instituto pelo Director e pelo medico.

Art. 22 O surdo-mudo que vier das províncias será reenviado á custa de quem o tiver remettido para o Instituto, se verificar-se que soffre moléstia contagiosa e incurável, ou que a surdo-mudez destruiu nelle as faculdades intellectuaes.

Art. 23 Serão excluídos do Instituto os alumnos que forem accomettidos de alienação mental, de idiotismo, ou imbecilidade; e de qualquer molestia incurável, e ainda os que forem incorrigíveis.

Art. 24 Os alumnos gozarão dentro do Instituto de todos os commodos e vantagens, não havendo distincção entre abastados e pobres, observando-se em sua educação a mais perfeita igualdade.

Todos os alumnos são obrigados aos trabalhos manuaes que lhes forem designados de conformidade com o Regimento interno.

Art. 25 Os alumnos que completarem seis annos de estada no Instituto serão despedidos, ainda que não tenham concluído sua educação litteraria.

O Governo, ouvido o Firector, poderá fazer excepção a esta regra, prorogando até dous annos a estada no Instituto:

1° Para os que estiverem nas condições de completar a sua educação dentro da prorrogação.

2° Para os contribuintes que o requerem.

3° Para os que forem hábeis na officina em que trabalharem.

Nenhum alumno, porem, poderá permanecer no Instituto depois de ter completado 18 annos de idade.

CAPITULO V DA INSTRUÇÃO LITTERARIA, DOS EXAMES E PREMIOS

Art. 26. A instrucção litteraria consistirá no ensino da língua portugueza, da arithmetica com suas applicações praticas, comprehendido o systema métrico de pesos e medidas, dos elementos de geometria e agrimensura; da geographia e historia do Brazil.

Art. 27 O curso de estudo será de seis annos.

A distribuição das matérias, a ordem e o methodo por que serão ensinados serão prescriptos no programma, que deverá ser organizado pelo Director, de accôrdo com os Professores, sujeito á approvação do Governo no começo de cada anno lectivo.

Art. 28 O ensino da linguagem articulada será obrigatório só para os surdos-mudos accidentaes, menores de 12 annos.

Serão, porém, dispensados os alumnos naquellas condições se o medico do estabelecimnto julgar conveniente.

Art. 29. As aulas abrir-se-hão no dia 3 de Fevereiro, e fechar-se-hão no dia 15 de Novembro.

No dia immediato ao do fechamento das aulas começarão os exames dos alumnos do 1° ao 5° anno.

Estes exames serão públicos e presididos pelo Director.

Art. 30. Terminados os exames dos alumnos do 1° ao 5° anno, todos os Professores, reunidos sob a presidência do Director, indicarão os alumnos que devem passar para os annos subseqüentes, e quaes os que estiverem com a sua educação concluída.

Nessa mesma reunião cada Professor poderá propor até três dos seus alumnos para serem premiados.

Dessa reunião se lavrará acta no livro competente.

Art. 31. Haverá três prêmios para os alumnos que mais se distinguirem. Estes prêmios consistirão em medalhas de ouro, de prata e de bronze, cunhadas na Casa da Moeda, na conformidade do desenho e descripção annexa a este Regulamento. No Regimento interno serão prescriptas as condições e o modo de conferir os prêmios.

A distribuição dos prêmios será feita em sessão solemne no dia e hora que o ministro do Império designar. Nesse mesmo dia e antes da distribuição dos prêmios serão feitos os exames dos alumnos do 6 anno.

Art. 32. As férias começarão no dia da distribuição dos prêmios, e terminarão no dia 2 de Fevereiro.

CAPITULO VI DO ENSINO PROFISSIONAL

Art. 33. Serão estabelecidas no Instituto as officinas que o Governo julgar convenientes.

Estas officinas serão dirigidas por artistas dos Arsenaes de Guerra ou de Marinha, ou contratados pelo Director como for mais conveniente.

Art. 34. Todos os alumnos são obrigados a aprender o officio ou arte que lhe for designada.

Na designação do officio ou arte a que os alumnos devão ser applicados o Director attenderá ao estado physico, e, quando seja possível, aos desejos da família do alumno.

Art. 35. O maximo do tempo de trabalho dos alumnos nas officinas será de 4 horas por dia.

O Director exercerá severa vigilância para que os mestres dos officios não abusem das forças do alumnom nem por qualquer modo os maltratem.

Art. 36. A acquisiãõ de matéria prima, o destino dos productos das officinas e o modo de fiscalisa-las serão perscriptos po instrucções especiaes.

Art. 37. Aos artefactos das oficinas se dera um valor, do qual metade será escripturado como renda do Estado, e a outra metade pertencerá aos alumnos que nelles tiverem trabalhado.

As quantias pertencentes aos alumnos serão recolhidas á Caixa Econômica para lhes serem entregues quando deixarem o Instituto.

CAPITULO VII DISPOSIÇÕES GERAES

Art. 38. O Instituto fornecerá a todos os alumnos alimentação, curativo, livros, objectos de ensino, e instrumentos para as artes ou officios, aos alumnos gratuitos fornecerá ainda vestuario.

Art. 39. O Governo dará aos alumnos que forem educados gratuitamente no Instituto o destino que julgar mais conveniente.

Os que não tiverem destino dado pelo Governo, ou os que não o tornarem por si ou por seus parentes e protectores, deixarão o Instituto dentro de 15 dias depois do em que forem julgados com a sua educação concluida.

Art. 40. O Director enviara com a antecedência necessária aos presidentes das províncias que tiverem alumnos no Instituto uma relação nominal dos que devem deixar o estabelecimento por terem concluído sua educação, ou por qualquer outro motivo.

Art. 41. Se os presidentes não fizerem retirar os alumnos das respectivas províncias dentro do prazo de três mexes depois da comunicação que lhes tiver sido feita pelo Director, o Governo poderá dar aos mesmos alumnos o destino que julgar conveniente, ou faze-los regressar para a província por cuja conta tenham sido educados.

Art 42. É absolutamente prohibido o castigo corporal. No Regimento intermo se estabelecerão as penas que poderão ser impostas aos alumnos.

Art. 43. Haverá no Instituto os seguintes livros:

1° O de matricula, do qual deve constar o nome, a idade, a filiação, a naturalidade, a natureza da surdo-mudez, e na casa das observações todos os esclarecimentos necessários para a estatística.

2° O do assentamento dos empregados.

3° O da correspondência do Director com o Governo e autoridades.

4° O do inventario dos moveis do Instituto.

5° O do registro de contas.

Além destes, haverá os que forem necessário para a fiscalização

Todos estes livros serão abertos, encerrados e rubricados pelo Director e escripturados com nitidez e regularidade.

CAPITULO VIII DISPOSIÇÕES TRANSITORIAS

Art. 44. Aos actuaes Professores de linguagem escripta se contara o tempo de exercicio que já têm para os efeitos dos arts. 10 e 11 deste Regulamento.

Art. 45. A administração do patrimônio continuara a cargo do Director ate que por Lei seja regulada.

Art. 46. Ficar revogado o Regulamento n. 4046 de 17 de Dezembro de 1867.
Palácio do Rio de Janeiro em 15 de Outubro de 1876. – João Alfredo Corrêa de Oliveira.

Tabella dos vencimentos dos empregados do Instituto dos Surdos-Mudos.

	Ordenado	Gratificação	Total
Director.....	2:600 \$ 000	600 \$ 000	3:200 \$ 000
Capellão e Professor de religião .....	.....	1:000 \$ 000	1:000 \$ 000
Professor de linguagem escripta	2.00 \$ 000	1.000 \$ 000	3:000 \$ 000
Dito de linguagem articulada	1:600 \$ 000	800\$000	2:400\$000
Dito de mathematicas etc.....	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Dito de desenho .....	.....	1.000 \$ 000	1.000 \$ 000
Medico.....	.....	600\$000	600\$000
Escurptuario – agente	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Repetidor	1:600\$000	400\$000	1:200\$000
Roupeiro e despenseiro .....	.....	800\$000	800\$000
Mestre de gymnastica .....	.....	600\$000	600\$000

Modelo e descripção a que se refer o art. 31 deste Regulamento.

A medalha de ouro tem de peso 14 gramas, seu modulo é de 25 mellimetros.

Na face tem o sybolo do Espírito-Santo e a legenda – Fons sapientiae – Studii premium.

No reverso tem, como emblema um livro aberto e uma penna de escrever; nas falhas do livro está a inscripção – Petrus II Braz. Imp. – e por legenda tem as palavras – Instituto dos Surdos Mudos do Brazil.

As medalhas de prata e de bronze são de modulo igual ao das de outro e cunhados nas mesmas matrizes, portanto só differem destas na qualidade do metal e no peso.

Palácio do Rio de Janeiro em 15 de Outubro de 1873 – João Alfredo Côrrea de Oliveira.

Em solução ao officio de 10 do mez findo, declaro a Vm., para os devidos effeitos, que approvo as alterações que, em consequência do Decreto nº 6296 de 23 de Agosto de 1876, julgou conveniente propor a diversos artigos do Regimento interno desse Instituto.

Deus Guarde a Vm. – José Bento da Cunha e Figueiredo. – Sr. Director do Instituto dos Surdos – Mudos.

ANEXO D – Programa de Ensino do Instituto dos Surdos-Mudos no anno de 1876

Na instrucção litteraria dos alumnos deste Instituto se observarão, quanto seja possível, a seguinte ordem das matérias e o methodo intuitivo.

1° anno

Verbos neutros, que exprimem acções dependentes da vontade, no singular do imperativo.

Verbos activos, idem.

Nomes dos objectos da aula.

Ditos das vestimentas.

Ditos dos moveis e utensilios domésticos.

Ditos dos alimentos e bebidas.

Ditas das partes principaes da casa.

Ditos das arvores, frutas e flores mais conhecidas.

Ditos dos animaes idem.

Ditos das partes do corpo humano.

Artigos – o – a.

Pronomes – o – a.

Verbos pronominaes no singular do imperativo.

Pronomes – me – te.

Advérbio de negação – não.

Advérbios de modo.

Adjectivos que exprimem qualidades materiaes e sua concordância em genero.

Verbo – ser – no singular do imperativo.

Adjectivos que exprimem qualidades moraes mais facilmente apreciáveis, e defeitos contrários.

Verbo – ter – no singular do imperativo.

Adjectivos que exprimem qualidades moraes mais facilmente apreciáveis, e defeitos contrarios.

Verbo – ter – no singular do imperativo.

Preposições, e advérbios de logar.

Verbos neutro no plural do imperativo.

Verbos activos, idem.

Pronomes – eu, tu, nos, vos.

Formação do plural dos nomes.

Distinção das pessoas e das cousas.

Pronomes – os – nos – vos.

Verbos no plural dos adverbios.

Distinção da acção recíproca da reflexiva.

Concordância em numero dos adjectivos. Verbo – ser – no plural do imperativo.

Verbo – ter – idem.

Invariabilidade das preposições.

Modo de responder.

Distinção das palavras e das imagens das pessoas e das cousas.

Idem do facto simulado do real.

O verbo – fazer – seguido de um substantivo derivado.

O verbo – fazer – no sentido de construir, formar, etc.

O verbo – fazer –no sentido de promover, provocar, etc.

Particípios presente e passado.
 Particípios passados – como adjectivos.
 Verbos seguidos de um adjectivo.
 Simultaneidade de acção pela mesma pessoa.
 Relação do acto anterior com a posterior, e vice-versa praticado pela mesma pessoa.
 Arithmetica – Formação dos números.

2º anno

Verbo – chamar – no singular do imperativo.
 Verbo – mandar – idem.
 Verbos – neutros e activos no presente do infinitivo.
 Emprego dos verbos neutros e activos no singular do imperativo.
 Emprego dos substantivos próprios e communs.
 Dito dos pronomes – o – a.
 Dito dos pronomes – me – te – se.
 Dito do advérbio – não.
 Dito dos advérbios de – modo.
 Dito do verbo – pedir.
 Dito dos verbos – ser – estar – no singular do imperativo.
 Dito do verbo – ter – idem.
 Dito das preposições e adverbais de logar.
 Dito dos pronomes – eu – tu – nos – vos.
 Dito dos pronomes – nós – vós.
 Dito dos verbos – ser – ter – no plural do imperativo.
 Frazes interrogativas.
 Pronomes – quem – que.
 Emprego nas respostas dos pronomes – o – a – tu – elle.
 Quem é que – sim – não.
 Interrogativa pela fórma negativa.
 Emprego nas respostas dos advérbios de modo.
 O que é que -; que referindo-se a regimem de qualidade.
 Respostas com dous regimes de qualidade.
 Verbos – ser – ter – na interrogação.
 Preposições e advérbios de logar, idem.
 Presente e passado do indicativo.
 Emprego dos verbos conhecidos, no presente, no passado e no futuro do indicativo, nas três pessoas, e nos dous números.
 Forma indicativa.
 Verbo – dizer – no singular do imperativo.
 Transformação do pronome, e modificação do verbo.
 O – A – substituindo uma frase.
 Continuação e cessação do mesmo factio.
 A mesma acção sobre duas pessoas, ou cousas.
 Ser – ter – na fórma indicativa.
 Transmissão de duas preposições em uma só frase.
 Emprego da fórma interrogativa.
 Perguntar, no singular do imperativo,
 Quem é que.

O que é que.
 Se, na interrogação.
 Interrogação sobre o modo.
 Interrogação sobre contrario.
 Interrogação sobre qualidade.
 Interrogação sobre possessão.
 Emprego dos advérbios e preposições na interrogação.
 Divisão do tempo.
 Phenomenos metereologicos mais ordinários.
 Principais artistas e objectos que elles fabricão.
 Arithmetica – Sommar.

3° anno

Nomes abstractos ensinados por intuição.
 Nomes derivados.
 Nomes collectivos.
 Nomes augmentativo e diminutivo.
 Expressões genericas.
 Estado habitual ou accidental dos indivíduos.
 Adjectivos no comparativo.
 Adjectivo no superlativo.
 Adjectivos nos possessivos.
 Adjectivos nos relativos.
 Adjectivos dos demonstrativos.
 Adjectivos nos relativos.
 Adjectivos quantitativos.
 Adjectivos variações dos pronomes pessoaes.
 Pronome reflexivo.
 Verbos que exprimem acções espirituaes – pensar – lembrar – esquecer-se.
 Verbos que exprimem transações – comparar, etc.
 Verbos impessoaes.
 Verbos na voz passiva.
 Participios passados regulares.
 Emprego das preposições.
 Emprego dos advérbios.
 Emprego das conjunções, e, ou, nem, si, quem, mas, porém.
 Arithmetica – Multiplicar.

4° anno

Interrogação circunstanciadas.
 Moralidade das acções.
 Desenvolvimento das idéias abstractas.
 Relações de acção posterior.
 Verbos regulares no subjunctivo.
 Verbos irregulares no indicativo e imperativo.
 Preposições, advérbios, conjuncções e interjeições.
 Participios passados irregulares.
 Participios presentes.

Regência dos termos da oração.
 Collocação dos termos da oração.
 Narração dos actos praticados pelos alumnos ou á sua vista.
 Arithmetica – Diminuir – Dividir.

5° anno

Verbos irregulares no subjunctivo.
 Verbos regulares em todos os modos.
 Palavras homonymas.
 Palavras synonymas.
 Syntaxe figurada (elipse, pleonasma, hyperbato).
 Exercícios de relação – jornal do emprego do tempo, descripção de quadros, versão para a linguagem escripta dos factos expressos pelos signaes.
 Arithmetica – Fracções – Applicações da arithmetica – Metrologia.
 Noções de geografia do Brasil.

6° anno

Noções geraes sobre as artes mais conhecidas.
 Noções geraes sobre as grandes descobertas.
 Noções geraes dos deveres e direitos cívicos.
 Exercícios de redação – jornal do emprego do tempo, estylo espistolar e descriptivo.
 Noções da história do Brazil – Noções de historia sagrada.
 Noções de geometria e de agrimensura.

Compedios.

Lições de linguagem escripta.
 Contos moraes.
 Iconographia dos signaes.
 Biblioteca da infância.
 Exercícios intellectuaes.
 Recreio instructivo.
 Lições de metrologia.
 Lições de geografia do Brasil.
 Cathecismo do Abbade Lemberth (Primeira Parte traduzido).

Instituto dos Surdos – Mudos, 3 de Fevereiro de 1876. – O Director, Tobias R. Leite.

ANEXO E – Educação de Menores Anormaes (1921)

O último projecto do deputado Carvalho Neto, Sergipe
Jornal, 7/11/1921, Ano I nº 85 pg. 02.

O último projecto apresentado à Câmara pelo nosso illustre director político, deputado Carvalho Neto, sobre a educação de menores anormaes, foi como era de esperar de seu talento e de sua illustração, a um trabalho de fôlego, e mereceu da imprensa carioca as mais lisonjeiras e justas apreciações.

A começar de hoje, damos inicio à transcripção dos locaes dos collegas cariocas que a elle se referiram, a fim de que os nossos patrícios possam avaliar do conceito em que é tido, no Rio, o novel e futuroso representante de Sergipe:

“Homero Baptista que o julgue.

Na actual sessão legislativa, apesar dos debates da questão presidencial e dos propósitos obstrucionista dos dissidentes, com o sr. Gonçalves Maia á frente, o Congresso tem trabalhado este anno e tomando a iniciativa de medidas de alta relevância e de interesse nacional.

Esse symptoma promissor provém, talvez, dos novos contingentes que lograram desbancar da representação nacional figuras inertes, que dormitando nas poltronas do Senado, ou passeando a sua inutilidade por entre as colunas do Monroe, faziam do mandato uma profissão bem remunerada e sem o menor esforço de actividade, enclausurados no silencio votando como autômatos ao aceno do “leaders”.

Agora a situação melhorou a olhos vistos. Já se trabalha e se cogita de causas que dizem respeito aos problemas vitaes do paiz e á colletividade.

Ainda nontem, o deputado por Sergipe, sr. Carvalho Neto, apresentou á Camara um excellente e oportuno projecto, autorisando o governo a crear escolas de aperfeiçoamento e classes especiais nas escolas primárias comuns, para a infância, mentalmente atrazada, em cada uma das capitaes dos Estados e no Distrito Federal.

Para a educação desses anormaes o autor lembra a formação de uma caixa especial para a mante-la, com os recursos financeiros e dádivas, legados, dotações orçamentárias da união dos estados e municípios, etc., e um imposto de capitação, imposto esse que recahirá sobre todos os habitantes do Brasil, nacionais e estrangeiros que exercerem profissão ou emprego, ou viverem de seus bens ou rendimentos, mediante as seguintes quotas annuaes: 1\$ para os habitantes nos

campos, povoações ou villas; 2\$ para os residentes nas cidades, e 3\$ para os que forem nas capitaes dos Estados e no Distrito Federal.

O projecto do sr. Carvalho Neto merece estudo e vem por em foco uma questão palpitante, mas tem duas lacunas: a idéia de se contratarem professores e especialistas estrangeiros, quando os temos de sobra e somos já um paiz culto e emancipado, que não carece do “controle” de sábios exóticos, nesse assumpto: e a infeliz lembrança de crear mais um imposto, pois o nosso povo já tem a sua capacidade tributável esgotada, porque está crucificado de taxas, e extingui”.