

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA FERREYRO MONTICELLI**

**PROCESSOS DE EXCLUSÃO DA/NA ESCOLA NO ESTADO  
DO ESPÍRITO SANTO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-  
1930)**

**VITÓRIA**

**2014**

**FERNANDA FERREYRO MONTICELLI**

**PROCESSOS DE EXCLUSÃO DA/NA ESCOLA NO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial de avaliação do Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus.

**VITÓRIA**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

M791p Monticelli, Fernanda Ferreyro, 1961-  
Processos de exclusão da/na escola no período da Primeira República (1889-1930) no Estado do Espírito Santo / Fernanda Ferreyro Monticelli. – 2014.  
222 f. : il.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Educação – Espírito Santo (Estado) – História. 3. Educadores. 4. Exclusão social – Educação. I. Jesus, Denise Meyrelles de, 1952-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

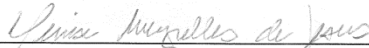
**FERNANDA FERREYRO MONTICELLI**

**PROCESSOS DE EXCLUSÃO DA/NA ESCOLA NO PERÍODO  
DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930) NO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO**

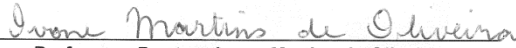
Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 12 de março de 2014.

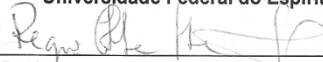
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Gilsilene Passon Picoretti Francischetto  
Faculdade de Direito de Vitória



Professor Doutor Claudio Roberto Baptista  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta tese à mãe Maria Adela Kalil Ferreyro (*In memoriam*), a qual sempre me encorajou na busca pelo conhecimento e ao pai, Jorge Guimarães Ferreyro, pelo seu constante incentivo e força de viver.

Ofereço ao irmão Marco Túlio Kalil Ferreyro (*In memoriam*) cuja ternura no olhar é lembrança constante.

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o sino que ressoa ou como o prato que retine

(I CORÍNTIOS 13, 1).

## RESUMO

O objetivo desta tese é analisar que práticas de tradução educacional foram feitas em relação às crianças e jovens excluídos da/na escola da Primeira República (1889-1930) no Estado do Espírito Santo. Período este em que a cultura ocidental, mais especificamente a europeia, exercia forte influência nas políticas de regulação e de emancipação do Brasil. Assim constando, na área educacional, muitas das experiências e teorias defendidas e socializadas na Europa foram traduzidas para o Brasil, e por extensão, para o Espírito Santo. Para compreender as traduções na área educacional, situada no contexto da modernidade é que se reportou a Boaventura de Sousa Santos, à luz das ferramentas disponíveis pela Sociologia das Ausências, pela Sociologia das Emergências, bem como o Trabalho de Tradução. A proposta de pesquisa está ancorada numa perspectiva qualitativa de base hermenêutica e, para construir a investigação, foram utilizadas fontes históricas bibliográficas e documentais. As fontes de investigação permitiram explicar parte das possíveis razões para as exclusões da escola ou defesas de segregação (exclusão na escola). Estas exclusões se concentram em torno de cinco tempos: 1909, 1917, 1923, 1924 e 1929. Nos anos de 1909 e 1924, disserta-se pela via educacional, sobre as práticas da área jurídica em relação aos órfãos. A Escola Normal do Espírito Santo, por sua vez, reproduzia a ideia de ordem ao atrelar a Pedagogia à educação cívica. Em 1917, a partir do episódio relativo a uma jovem, associada a um possível caso de loucura/alienação mental, é abordada a influência da área médica na área educacional, no Estado do Espírito Santo. Quanto à década de 20, existiu todo um discurso sobre o estudo da criança, na formação de educadores, como tentativa de apreender a totalidade do ser humano. Algumas práticas de tradução construtivas na área educacional foram evidenciadas, como por exemplo, quando o professor Elpídio Pimentel sugere que os educadores trabalhem com o que o aluno sabe ou poderá aprender. Ao final do trabalho, percebe-se que, muitas exclusões poderiam ter sido evitadas, mas para isso, a sociedade, os educadores teriam que ter adotado uma outra postura em relação às práticas de tradução: talvez uma menos idealizada e que valorizasse o que emergia de potencial nas realidades locais.

Palavras Chaves: 1. Educação Especial; 2. Primeira República – 3. Educação dos ortofrênicos – 4. Educação corretiva – 5. Escola Normal

## ABSTRACT

This thesis aims at verifying which educational translation practices have been made regarding children and youth excluded from/in the school during the First Republic in the State of Espírito Santo, Brazil. In this period, western culture, more specifically European culture, had a strong influence on emancipation regulation policies. It verifies that in the educational field, many of the experiences and theories advocated and socialized in Europe were translated to Brazil and, consequently, to the State of Espírito Santo. In order to understand the translations in education in the modern age setting, we resorted to Santos (2000, 2007, 2008) in the light of tools made available by Sociology of Absences, by Sociology of Emergencies, as well as Work of Translation. The proposal of this study is grounded on a qualitative hermeneutic perspective. It used historical bibliographical and documental sources to construct the investigation, which allowed us to explain part of the possible reasons for exclusion of schools or segregation (exclusion in schools). These exclusions focus on five points in time: 1909, 1917, 1923, 1924 and 1929. In 1909 e 1924, legal practice concerning orphans is spread through education. The Normal School, in turn, reproduced the idea of order by attaching pedagogy to civic education. In 1917, departing from a an episode of a young woman associated to madness/mental alienation, the influence of the medical field on education is approached in the State of Espírito Santo, Brazil. As far as the 1920s are concerned, there was a discourse about studying children for teacher education as an attempt to learn the wholeness of human being. Some practices of constructive translation in the educational field were highlighted, such as when Professor Elpídio Pimentel suggests that educators work on what students already know or may learn. At the end of this study, we realize that many of the exclusions could have been suppressed, but society and teachers should have adopted another attitude towards translation practice: one possibly less idealized and that valued what was emerging in local realities.

Key-words: School 1. Special Education; 2. First Republic – 3. Orthophrenic Education – 4. Remedial Education – 5. Normal School



## RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar que prácticas de traducción educativas hechas en relación a los niños y jóvenes excluidos de la/ en la escuela de Primer Republica en Estado de Espírito Santo. Este período en la cultura occidental, específicamente europea, ejerció una fuerte influencia en las políticas de regulación y la emancipación de Brasil. Así, en la educación, muchos de los experimentos y teorías defendidas socializados en Europa fueron traducidos al Brasil y, por extensión, al Espírito Santo. Para comprender las traducciones en la educación en el contexto de la modernidad es que informo Boaventura de Sousa Santos, a la luz de las herramientas disponibles por la Sociología de las Ausencias, por la Sociología de las Emergencias bien como el Trabajo de Traducción. La propuesta de investigación se basa en una perspectiva cualitativa de la base de la hermenéutica y para construcción de la investigación, el uso de fuentes históricas bibliográficas y documentales. Las fuentes de la investigación permitieron a explicar algunas de las posibles razones de las exclusiones de la escuela o las defensas de la segregación (exclusión en la escuela). Estas exclusiones se concentran alrededor de cinco tiempos : 1909, 1917, 1923, 1924 y 1929 En los años de 1909 y 1924, si diserta por medio de la educación, sobre la práctica legal con los huérfanos. La Escuela Normal del Espírito Santo, a su vez, reproduce la idea de ordene al aprovechar la pedagogía de educación cívica. En 1917, desde el episodio relativo a un jóven asociado a un posible caso de locura / alienación mental se discute la influencia del campo de la medicina en la educación en el estado de Espírito Santo. En cuanto a los años 20, había todo un discurso sobre el estudio del niño en la formación docente como un intento de captar la totalidad del ser humano. Se destacaron algunas prácticas de traducción constructivas en materia de educación, por ejemplo, cuando el maestro Elpidio Pimentel sugiere que los educadores trabajen con los alumnos lo que saben o podrá aprender. Al final del trabajo, se da cuenta de que muchas supresiones podrían haber sido eliminados, pero para esto, la sociedad, los educadores tendrían que haber adoptado una actitud diferente hacia las prácticas de traducción: quizás una menos idealizado y valorado el potencial que surge de en las realidades locales.

Palabras clave: Educación Especial; 2. Primer Republica – 3. Educación ortofrênica – 4. La Educación de recuperación – 5. Escuela Normal

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro das disciplinas da Escola Normal .....	75
Quadro 2 – Ensino público – 1923 .....	98
Quadro 3 – Pedagogia científica .....	160
Quadro 4 – Noção de hereditariedade .....	160
Quadro 5 – Exame somático .....	161
Quadro 6 – Sensações.....	161
Quadro 7 – Psicologia nova .....	162
Quadro 8 – Exame Psicológico .....	163
Quadro 9 – Testes.....	180

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra do número de matrículas por ano .....	131
Tabela 2 – Amostra da procedência de cada encaminhamento.....	132
Tabela 3 – Número de meninos de acordo com a classificação de miscigenação..	134
Tabela 4 – Motivo de saída do Orfanato Cristo Rei.....	136

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pedagogia científica .....	156
Figura 2 – <i>Pedagogia científica</i> .....	157

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AMAES – Associação dos Amigos dos Autistas do Espírito Santo

APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

APES – Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DEPS -- Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação

DTEPE – Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação

HNA – Hospital Nacional do Alienados

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDU – Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

SRE – Superintendência Regional de Educação

TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1**

1.1 INTRODUÇÃO .....	15
1.2 APRESENTAÇÃO DO TEXTO.....	23

### **CAPÍTULO 2**

2.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS .....	25
2.2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO .....	37
<b>2.2.1 Modos de pesquisa</b> .....	37
<b>2.2.2 Trabalho de Tradução</b> .....	41

### **CAPÍTULO 3**

3.1 INSERÇÕES DA ABORDAGEM MÉDICO-PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NA PRIMEIRA REPÚBLICA .....	51
---	----

### **CAPÍTULO 4**

4.1 PRÁTICAS DE PERTENCIMENTO: EXCLUSÃO DA ESCOLA PÚBLICA .....	63
<b>4.1.1 Diálogos e silenciamentos que produziram a exclusão escolar</b> .....	64
<b>4.1.2 O silêncio de Carolina</b> .....	78

## **CAPÍTULO 5**

### **5.1 PRÁTICAS DE PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO NA DÉCADA**

**DE 20: DA DESIGUALDADE À EXCLUSÃO .....91**

#### **5.1.1 Classificação social: educação dirigida aos ortofrênicos**

**no início dos anos 20 .....92**

#### **5.1.2 Processos de exclusão escolar em relação à**

**Orfandade de Ariel..... 125**

**5.1.3 Classificação social: educação corretiva no final dos anos 20 ..... 142**

## **CAPÍTULO 6**

**6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 189**

**REFERÊNCIAS..... 198**

**ANEXOS .....214**

## 1.1 INTRODUÇÃO

Este estudo, inserido na história da educação presente, propõe um diálogo com o passado pelo trabalho de escavação epistemológica em documentos e livros redigidos/publicados no Estado do Espírito Santo, na Primeira República (1889-1930). Ao tomar por base as experiências dos excluídos da/na escola, vitimizados pelo exclusivismo epistemológico da ciência moderna, almeja-se contribuir para a ampliação das possibilidades emancipatórias pelo conhecimento. E para isso busca-se entender que práticas de tradução foram feitas que reduziram/silenciaram/potencializaram estas possibilidades no passado. Nesse sentido, a questão central é: **que práticas de tradução educacionais foram feitas em relação às crianças e jovens excluídos da/na escola da Primeira República no Estado do Espírito Santo?**

Retornar ao passado foi, e é, um dos modos de fazer com que os sofrimentos e as opressões de um tempo sirvam de força reanimadora para pensar em alternativas possíveis para o futuro. De acordo com Santos (2008), o momento de sofrimento humano é o momento de contradição entre a experiência de vida do Sul e a ideia de uma vida decente. O Sul, para Santos (2008, p. 27) é “[...] entendido como metáfora do sofrimento humano causado pela modernidade capitalista”.

O sofrimento é inerente à vida humana, mas, é possível que algumas injustiças pela exclusão e desigualdade tivessem sido evitadas na educação, no Estado do Espírito Santo. Para isso, dentre outros fatores, a idealização dos paradigmas da racionalidade da cultura ocidental deveria ser minimizada e interdita, face ao discurso pretendido como onisciente. A idealização dos paradigmas ocidentais inviabiliza uma relação dialógica. Em realidade, a idealização inviabiliza qualquer construção, pois parte da visão de que a verdade está no outro e que as experiências de si não são potências de criação. A idealização em relação à cultura ocidental ensejou práticas colonialistas, que decorreram da relação imperialista entre a autoridade, por seus saberes (dados como verdades irrefutáveis) e os sujeitos que desconheciam estes saberes.

Quanto maiores as relações colonialistas, maiores as reduções diante da emancipação pelo conhecimento; ao passo que, quanto mais aproximados das potencialidades dos sujeitos, maiores são as condições de uma comunidade/sociedade se emancipar. Dentre as práticas colonialistas observou-se a sobrevalorização de uma parte das ciências naturais produzida pelas ciências humanas, bem como o silenciamento de uma parte das ciências humanas, como ocorreu em face da linguagem positivista.

Diante do desafio da Modernidade em assegurar o vínculo social, na Primeira República, muitas práticas motivadas pela emancipação e alicerçadas nas formas de regulação foram feitas, tais como: a Política Nacionalista, o paradigma higienista, a abordagem educacional médico-pedagógica e o escolanovismo, defendido tanto pelos autores das Ciências da Educação, como pelos educadores da Escola Normal.

Neste mesmo período, sob os alicerces da regulação e emancipação, no que diz respeito à área educacional, identificam-se duas tendências pedagógicas no Brasil: a “tendência humanista tradicional” e, na década de 20, a “tendência humanista moderna” (SAVIANI, 1987). Enquanto a primeira inspira-se na essência, a segunda se referencia na existência. Libâneo (1984) por sua vez, prefere a categoria “tendência liberal tradicional” e “tendência liberal renovada”. Esta última tendência da educação comporta a preocupação para com o desenvolvimento das aptidões do indivíduo.

A aprendizagem, de acordo com a “tendência liberal renovada”, requer uma atividade pessoal de descoberta, na qual o meio age como estimulador. Este princípio demandava um suporte financeiro, pois as escolas brasileiras deveriam proporcionar diferentes tipos de recursos pedagógicos. Todavia, para Saviani (1995), a Pedagogia Nova não conseguiu alterar o programa organizacional dos sistemas de ensino e ficou restrita à escolas experimentais e raros núcleos equipados. Ou seja, o escolanovismo, em síntese, existiu como prática pedagógica dirigida a um grupo reduzidíssimo de pessoas. Uma das características da Pedagogia Nova é que incorreu numa seletividade escolar e deslocou as questões políticas que estavam a emergir na sociedade, para questões de ordem técnico-pedagógica, relativas ao interior da escola (SAVIANI, 1995).



A prática no interior da escola é a prática do cotidiano. Muitas situações do cotidiano, com alguma semelhança, foram descritas nos livros de Arthur Ramos (1939), Norberto de S. Pinto (1954) e no trabalho de Helena Antipoff, socializado no livro de Otilia Antipoff (1974). É diante dos indícios expressos pelos alunos, que este estudo se reporta a Meirieu (2002) para pensar sobre a solicitude em relação à infância. A primeira solicitude é a do condutor de almas. A outra solicitude é a de instrução dos espíritos. Ambos foram formas de discursos pedagógicos proferidos em distintos períodos da história da educação.

Destarte, de acordo com Meirieu (2002, p. 69), “[...] que a solicitude em relação à infância esteja no centro do discurso pedagógico não é bem a questão”. O autor admite a solicitude no discurso pedagógico como condição para mobilizar mais os professores. Admite mesmo, que se abuse de uma retórica às vezes fácil, para fins militantes. Todavia, por vezes, a solicitude torna-se um meio de se ligar ao outro para não ter de educá-lo. Em outras situações, uma desculpa para dispor de categorizações em relação à criança, como forma de obter um possível conhecimento totalitário do sujeito, de apreendê-lo.

Instigada pelo autor, era preciso fazer uma maior compreensão do *dizer* e do *fazer pedagógico*.

Durante os 30 anos de experiência profissional foi possível perceber a diversidade na unidade escolar, que se relacionava ou não com a etnia, raça, gênero ou classe social. Desde formas de gestão, práticas pedagógicas, bem como modos diferenciados de uma família se portar diante dos limites ou sucessos de um filho. Em relação aos alunos, verificou-se que alguns aprendiam com facilidade, outros demandavam tipos de práticas e recursos específicos, outros ainda se destacavam no esporte ou eram reservados e apreciadores de leitura. Entretanto, um olhar sempre atento foi para as inúmeras situações nas quais as crianças apresentavam um ritmo diferenciado de aprendizagem.

Muitas crianças estiveram presentes, tanto nas escolas públicas como privadas, nas quais se atuou. Entretanto, o número maior de alunos que não acompanharam o processo de aprendizagem, a ponto de apresentar uma defasagem na sua escolarização, foi na escola pública. Esta desigualdade escolar, maior nas classes

populares, é abordada de modo político por Bueno (2006, 2008), Caiado (2008) e Kassar (2008).

Outro aspecto significativo é que algumas crianças - tanto as que apresentavam facilidade para a aprendizagem ou as que revelavam maior resistência - expressavam indícios por um período de tempo que sugeria a necessidade de um olhar mais atento. A pedagogia estimula a criança a crescer, mas apenas estimula, pois nada pode ser feito sem a decisão do outro (MEIRIEU, 2002). Estimular a crescer no sentido do autor, é “[...] compreender o mundo e a se compreender no mundo para encontrar nele um lugar que tenha sentido” (MEIRIEU, 2002, p. 33).

Ocorre que a educação vive dilemas.

Um deles envolve os discursos pedagógicos, os atores e os sujeitos da educação. Os discursos pedagógicos, para Meirieu (2002), devem ser compreendidos, não como a expressão daquilo que se deve fazer. E sim, como a expressão do que se deve dizer ou até mesmo pensar nos momentos de evolução dos debates sobre o processo educativo, para fazer aquilo que se deseja verdadeiramente fazer. Os discursos têm como função, sobretudo, dar coragem e confiança aos que se empreendem a agir, (diferentemente de esperar do outro). Para Meirieu (2002), os discursos consistem em recuperar juntos, a convicção de que algo é possível no trabalho de sala de aula.

O outro dilema envolve os debates sobre o que se almeja para a escola. Educação das almas, das virtudes ou educação das competências, instrução pública.

A leitura de Meirieu (2002) elucida a compreensão dos discursos pedagógicos. O período da Primeira República no Brasil, por exemplo, poderia bem ser subdividido em dois períodos: até a década de 20, o propósito era educar a todos, por meio da educação moral. Por sua vez, a década de 20, é o momento em que a educação se ateuve à sondagem psicológica, fisiológica do aluno ou com a educação funcional.

Ambos os debates ocasionaram a exclusão escolar.

A exclusão, para Padilha (2006), em sentido mais amplo, é o processo que impede o acesso aos níveis de participação social, processo que desqualifica uma nação, um

grupo ou um indivíduo. Essa exclusão ocorre em relação aos valores e normas sociais definidas em tempos e espaços de transformação. Dentre os espaços, este estudo discorre especificamente sobre a exclusão **da/na** escola (FERRARO, 1999). Exclusão da escola, quando um grupo de crianças e jovens ficaram alijados deste espaço público. Exclusão na escola, quando ao se prever o ingresso desse perfil de alunos, no caso, os deficientes ou em situações de vulnerabilidade, ingressaram na condição de inferioridade.

Diante desses dilemas, esta pesquisa, para fazer a compreensão entre o *dizer* e o *fazer*, conta como condutor um sociólogo, no caso, Santos (2008). Desse modo, embora Meirieu (2002) ilumine o campo pedagógico, era necessário fazer incursões em campos que extrapolassem o ambiente escolar, visto que esta pesquisa se detém a investigar os discursos proferidos que indiretamente causaram a exclusão de alguns grupos sociais da escola.

As leituras sobre os discursos que acarretaram a exclusão escolar no passado, embora em um primeiro momento cause algum desconforto ao leitor, em outro provoca a reação de aposta em um futuro que começa pela ampliação do presente, na medida em que as políticas atuais de inclusão escolar (BRASIL, 1994, 2001, 2008, 2009) estendem a educação para todos nos espaços de escola regular. Se hoje o educador enfrenta o desafio de ensinar diferentes sujeitos sociais, de modo a torná-los adultos com capacidade de exercer as mais variadas produtividades, antigamente, muitas das crianças e jovens estariam em hospitais psiquiátricos, orfanatos ou asilos sob o **script** de, na vida adulta, se tornarem “inválidos”. A exclusão e a desigualdade, para Santos (2008), decorrem de dois modelos de desenvolvimento: o capitalismo e o comunismo da modernidade ocidental. Mesmo entre os estudiosos, os modelos não atendem aos desafios e impasses alavancados pelos espaços locais de uma sociedade colonizada. Para que se ilustre, é interessante mencionar as incompletudes reveladas por alguns autores/mediadores de conhecimento desta pesquisa. Assim, por exemplo, Baptista (2008) reconhece que a educação dos excluídos não foi temática frequentemente explicitada por Gregory Bateson. Bueno (2008), do mesmo modo, revela que Bourdieu jamais se voltou para o campo da educação especial e para a relação entre escolarização e deficiência. Outra mediadora que potencializa a autoria de pesquisas, cujas

experiências não podem ser desperdiçadas, é Góes (2008) ao utilizar Vygotski como teórico. Góes (2008) esclarece que este autor não teria se aprofundado no assunto relativo à inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas comuns, ainda que tenha defendido o aumento de qualidade da escola especial, a necessidade de ensino diferenciado e a participação do aluno na vida coletiva.

Nesse caso, como proceder à crítica, se são escassos os suportes de compreensão em relação ao mundo vivido no interior das escolas?

Para Dorziat (2007) há um modo de *fazer* e de *criar* conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Pois, para Santos (2008), um novo mundo é possível e, para isso, uma nova teoria política crítica. Uma que reinvente o Estado, a Democracia e os Direitos Humanos. Uma educação concebida como direito de todos diferente da idealização, percebe que os limites são inerentes ao processo de vida. Os limites fazem parte da grande força que move os seres humanos para se empreender em tessituras e destessituras na continuidade da vida. Minimizadas as idealizações, concorda-se com Santos (2008), quando afirma que nem o capitalismo, nem o comunismo atendem, na atualidade, às sociedades colonizadas ou extra-europeias.

Explicitar estas informações encoraja os educadores que atuam nas escolas atualmente sob a abordagem inclusiva, pois permite que se traduzam as contradições da prática, mas também se defenda, com alguma autoridade, parte da realidade vivida no mundo das escolas.

Na direção do encorajamento, Jesus (2009) disserta sobre a relevância do envolvimento dos protagonistas locais, como propulsores de movimentos que respondam às especificidades de uma nova inscrição do pesquisador. E, por acreditar nisto, Jesus (2008) sinaliza a pesquisa-ação colaborativo-crítica entendida esta metodologia como outra postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática. Ocorre que, a aproximação entre o mundo vivido da escola e o mundo vivido da academia reconhece os resíduos eurocêntricos, em qualquer proposta teórico-metodológica. Resíduos que constituem os modos de ser/pensar dos sujeitos colonizados, sejam eles pessoas a interpelar ou indivíduos a instrumentalizar; sejam sujeitos já constituídos ou em formação (MEIRIEU, 2002) .

A propósito dos sujeitos em formação, atuar nas contradições dos espaços escolares, indiretamente, faz com que o profissional lance olhares sobre a formação dos educadores. E isso ocorreu na pesquisa. Buscou-se nas fontes de informações educacionais algo que fizesse alusão à educação dos excluídos. Por isso, o olhar se deteve na Escola Normal e nos pronunciamentos dos secretários de instrução. E foram nas buscas incansáveis, que se pôde ter acesso aos programas curriculares dos cursos de educadores ou aos livros escritos por autores escolanovistas do Espírito Santo.

Analisar os programas de ensino daquela época auxilia a tecer as discussões em torno da prática nas escolas, visto que nas prescrições podem constar possíveis indicativos de metodologias e linguagens utilizadas pelos educadores quando na época atuavam no cotidiano. A análise será feita com base em um diálogo entre o passado e o presente, de modo a se constituir na defesa de uma justiça cognitiva dirigida para a educação de todos, o que requer, por sua vez, práticas competentes. Por isso, destacam-se nesta pesquisa as reflexões de Barreto (2007, 2009), quando se reporta à formação numa abordagem inclusiva no Estado do Espírito Santo.

É com este desafio que esta pesquisa propõe um diálogo entre o presente e o passado, entre o cotidiano (espaço local de conflitos, ambiguidades) e representantes dos saberes locais/universais. Trata-se da análise entre os dilemas da atualidade e os sujeitos que viveram no período da Primeira República, como os políticos, educadores, médicos, filósofos e juristas do Estado do Espírito Santo. A relação entre presente/ passado é iluminada por Bloch (2001), ao se referir à solidariedade das épocas, cuja força entre elas é tão forte que os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo. Para Bloch (2001), compreende-se o presente conforme se conhece o passado.

Todavia, são escassas as produções sobre o passado das práticas discursivas educacionais que inviabilizaram a educação estendida para todos no Estado, ou que potencializaram modos de educar. Alguns pesquisadores tomaram este período da história do Estado do Espírito Santo como: Berto (2013), Franco (2002), Salim (2011), Schwartz (2008). Entretanto, este estudo se diferencia, pois analisa por meio de um diálogo entre os que produziam discursos e os que sofriam os efeitos desses discursos, como os excluídos da/na escola.

Ou seja, a reflexão de âmbito local, na qual as fontes de informação emergem do Estado do Espírito Santo, é composta tanto pelos que realizaram práticas de tradução de regulação e emancipação, como pelos que foram alijados das relações de pertença pela igualdade e inclusão. Para isso, a reflexão realizada adota a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências como ferramentas para escavar uma parte da história da educação. Para elucidar: dentre os que ficaram de fora da escola, consta uma criança designada como órfã. Quem se ocupou dessas crianças e que espaços lhes foram reservados?

Somente na década de 20, pela linguagem da educação ortofrênica, um grupo passa a pertencer ao sistema educacional, porém na condição de “baixo”, visto que, para esses, somente o ensino primário lhes estava reservado. Que conhecimentos foram transmitidos aos professores para ensinar e aprender sobre sujeitos nesta condição? Existiram práticas de tradução pelo uso do que Santos (2008) chama de Razão Cosmopolita pela Ecologia dos Reconhecimentos. Reconhecimento das capacidades de simbolização e profissionalização, visto que, pelo trabalho o ser humano compartilha saberes, interage e reflete sobre a vida humana. Mesmo assim, o ser humano é mais que o trabalho, categoria tão cara ao escolanovismo. A vida ativa se estende nas relações sociais, produtivas, religiosas, colaborativas, solidárias e estéticas, as mais diversas.

Assim, o escolanovismo foi potência ao voltar-se para as práticas mais ativas por parte do professor e do aluno, mas também engessamento, ao “cristalizar” identidades. Esta ambiguidade educacional lembra Meirieu (2002), quando afirma que a pedagogia vive nesta tensão entre o que escraviza e o que alforria. Portanto, o movimento escolanovista pode fornecer pistas para reinventar as possibilidades de emancipação escolar e social, mas igualmente, analisado de forma crítica, desvenda seu lado mais destrutivo.

Em assim constando, essa pesquisa, ao partir de uma história presente alicerçada na experiência do cotidiano escolar e, outrora, com breves incursões como professora e coordenadora do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada, propõe como alternativa de superação da visão técnico-pedagógica, uma análise por meio do Trabalho de Tradução proposto por Santos (2000, 2007, 2008). Para refletir a respeito das práticas dos educadores contou-se com Meirieu (2002). Para iluminar

as escavações históricas foi estabelecido um diálogo interdisciplinar com Bloch (2001) e Ginzburg (1987, 1989, 2004).

Particularmente, no que tange às questões da educação especial, contou-se com autores/mediadores como Baptista e Jesus (2009), Bueno (2006, 2008), Jannuzzi (2004), Kassar e Garcia (2009), Oliveira (2009), Pessoti (1984), Tezzari (2009), Vasques (2008), dentre outros. Para a inserção na história da educação do Espírito Santo, buscou-se aporte em Berto (2013), Franco (2002), Salim (2011), Simões (2011) e Schwartz (2008).

Este trabalho é um dos muitos que se colocam nesta grande teia a favor de uma vida mais digna para todos, pois é condição de uma vida social mais fraterna, mais igualitária, por meio da justiça cognitiva.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DO TEXTO

Posterior a este capítulo, o segundo capítulo revela os fundamentos teóricos cujas categorias de base foram a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências. Prossegue relatando como foram percorridas as trilhas do tempo, ou seja, a metodologia adotada, a qual tem por base o Trabalho de Tradução, a compreensão dos mapas e das clivagens geográficas e, em decorrência, as clivagens sociológicas/pedagógicas.

O terceiro capítulo aborda as formas de pertencimento pela estreita relação entre a educação e a saúde, apontadas pelas práticas de tradução de abordagem médico-pedagógica, no início da Proclamação da República.

O Capítulo 4 se detém a analisar as relações de exclusão da escola quando inserida na tendência humanista tradicional (SAVIANI, 1987). O capítulo trabalha com dois tempos. O primeiro, refere-se ao ano de 1909, ano do I Congresso Estadual em Educação, no qual a Pedagogia estava atrelada à educação moral. O segundo tempo se refere ao ano de 1917, quando se apresenta a narrativa de um inquérito policial que esteve às voltas com um possível caso de loucura e a sugestão de

criação do Serviço Médico de Inspeção Escolar e da disciplina de Higiene na Escola Normal.

O Capítulo 5, ao abordar a década de 20, analisa as relações de exclusão na escola (desigualdade), cuja ênfase era nas ciências naturais. Período em que a educação se configura em tendência humanista moderna (SAVIANI, 1987). Subdivide-se em três tempos: o ano de 1923, ano da edição de um dos primeiros livros no Estado sobre a educação dos que ficaram por muitos anos na “sala de espera dos direitos humanos”; o ano de 1924 quando foi criado o Orfanato Cristo Rei e o ano de 1929 quando se encerra o itinerário em relação às fontes consultadas com o livro *Pedagogia Científica* escrito para o Curso Superior de Cultura Pedagógica.

No Capítulo 6 são tecidas as considerações finais. É neste capítulo que, diante das análises, são apontadas as proposições pedagógicas, com base em Meirieu (2002), como possibilidades de um futuro melhor na área educacional em um novo mundo não utópico, mas viável.



## CAPÍTULO 2

### 2.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS.

A diversidade e a inclusão escolar na/da escola pública são uma realidade outrora considerada utópica. E, se hoje fazem parte da realidade, é porque se acreditou no que era da ordem do possível. Santos (2008) diferencia a utopia negativa e a positiva. É preciso pensar em um futuro concreto, “[...] de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente [...]” (SANTOS, 2007, p. 37). Ao se referir ao Fórum Social Mundial, o autor distingue a utopia positiva da negativa, definindo esta última como a que critica.

Esta pesquisa, ao refletir sobre as práticas de tradução educacionais, apoia-se na utopia positiva, ou seja, a que aspira a um mundo melhor. Há séculos atrás, Morus (1993) reportou-se ao novo mundo para abordar não o sofrimento, mas outro mundo possível. Em *Utopia*, ele vislumbra uma sociedade cujas pessoas vivem mais felizes, com outros paradigmas nos quais os problemas são resolvidos e crimes como fraude, roubo, dentre outros, são erradicados. Entretanto, mesmo na ilha de *Utopia*, de Thomas Morus, – “a melhor constituição de uma república” -, a negação do acúmulo de bens não eliminou a condição de mendicância ou de escravidão. Não por acaso, nesse mesmo capítulo há referência aos doentes.

Morus (1993) evidencia que, naquela sociedade utópica, ainda assim, não havia perfeição, completude. O que movimenta as ações humanas, paradoxalmente, é enfim, a realidade entremeada pelas memórias do passado e pelas esperanças do futuro. Do passado cujos respingos apontam belezas, mas também injustiças. E é porque as ambiguidades se embatem que se visa reconstruir a emancipação social. Essa reconstrução começa pelas representações inacabadas da modernidade: a comunidade e a racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2000). Dentre as muitas formas de expressão do uso desta racionalidade, constam a argumentação, as narrativas, as solicitações por espaços e serviços, as interpretações dos

silenciamentos, pois comunidades interpretativas são comunidades políticas (SANTOS, 2000).

Dentre as remissões geradas pelo silenciamento e pela injustiça educacional, consta a alienação diante do conhecimento e, por sua vez, uma maior desapropriação de tudo o que diz respeito à vida do sujeito como alguém não somente determinado, mas determinante. No que diz respeito à alienação, a visibilidade dos direitos sociais com relação à saúde mental, só veio a ocorrer com o advento da ciência moderna. No ocidente, em particular no Brasil e no Espírito Santo, o século XIX e o início do século XX constituíram o período em que a ciência, juntamente com os diferentes saberes - oriundos do mundo da política ou da comunidade – aprimoraram práticas ora de caridade (religiosa), ora de detenção.

Neste período, a modernidade ocidental reduziu as possibilidades de desenvolvimento do capitalismo. Isto provocou uma dupla contradição, no dizer de Santos (2008): de um lado, face aos princípios da emancipação foram apontadas a inclusão social e a igualdade, de outro, face aos princípios da regulação, foram apontadas a exclusão e a desigualdade.

A exclusão é um fenômeno cultural e social. Um fenômeno da civilização, na qual uma cultura pelo uso de um discurso de verdade, cria um interdito e o rejeita (SANTOS, 2008). No início do século XX, a rejeição comparece pela loucura, anormalidade, perversão e crime. O que justifica a exclusão é a periculosidade. Para que não ocorram riscos à população, ao patrimônio público/privado, a sociedade admite a relação de pertencimento deste sujeito, todavia pela exclusão da sua liberdade.

A exclusão da liberdade aos grupos de risco é remota. Considerando-se os últimos duzentos anos, diante da opção do Estado de encaminhar os doentes mentais às prisões, foi criada a alternativa dos manicômios, defendida na França, por Philippe Pinel (1745–1826). No Brasil, vários personagens traduziram esta prática em diferentes estados. No Rio de Janeiro, por exemplo, foram feitas, primeiramente, sob as lideranças de Juliano Moreira e Adauto Botelho. Por sua vez, juntamente com Juliano Moreira, Fernando Figueira fundou o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha para crianças (JANNUZZI, 2004; LOBO, 2008; MULLER, 2000). No Espírito Santo, porém, o primeiro hospital psiquiátrico só foi criado na segunda metade do século XX, cujo nome homenageia Adauto Botelho.

Como se observa, as descobertas científicas relacionadas à identificação dos sujeitos que se envolveram em situações de desajuste ampliaram as práticas de tradução, ou seja, além do envolvimento da área jurídica e policial insere-se a área médica, com a psiquiatria assumindo um lugar de destaque nas discussões.

A busca de “desvios”, por meio de identidades, atingiu a escola. Era preciso fazer o controle e, para isso, dentre as alternativas, adotou-se a estratégia de prevenção. Esta “prevenção” resultou em “tratamento”, conforme se deduz pela via da imaginação epistemológica e sociológica.

No Estado do Espírito Santo, existiram diferentes personagens/atores e educadores que se sensibilizaram, ao abordar a educação de crianças e jovens considerados anormais<sup>1</sup> ou ortofrênicos, na Primeira República. Conforme constatado neste estudo, os percursos não lineares foram muito semelhantes ao que foi relatado acima: o momento de argumentação por parte da área jurídica por espaços asilares, na época considerados mais dignos para os órfãos (nome que encobria diferentes condutas). O momento em que se discute a hospitalização psiquiátrica associada ao contexto de ausência de escolas. E o momento em que os discursos são empreendidos pela educação, com a possível inserção das crianças e jovens na escola e diagnosticados como orto/oligofrênicos.

A leitura de uma natureza em si faculta aos humanos se deter em nomeações, diagnósticos, e por que não, em estigmas. A máxima socrática “conhece-te a ti mesmo” induz várias ciências a se deter na busca por um enquadramento de identidades, com a pseudo garantia de que será possível oferecer ao sujeito o que lhe é “dado por direito”, conforme já pregava Aristóteles. Se escravo, então...; se estrangeiro... Se mulher... Se homem... Se criança...

As práticas de tradução por meio do diagnóstico serviram também para legitimar as ações, os encaminhamentos, as práticas de ordenação da vida social, laboral e educacional. Por exemplo, na área educacional, têm-se os relatos de filósofos e profissionais que se dedicaram à educabilidade partindo da observação e do estudo de crianças, jovens ou escolas. Dentre esses, pode-se citar: Rosseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952), só para mencionar alguns. No Brasil, tem-se o exemplo de Fernando de Azevedo

---

<sup>1</sup> Durante todo o trabalho irá se utilizar as categorias comportamentais e de identidades da época, como um modo de traduzir pela linguagem os contextos ou os recortes dos discursos.

(1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Arthur Ramos (1903-1949) e, especificamente no Espírito Santo, constam os professores Elpídio Pimentel (1894-1971) e Maria Stella de Novaes (1894-1981), dentre outros.

Muitos dos estudos potencializaram ou criaram barreiras, impedindo a educação de alguns alunos. Um caso notório de efeitos na política ocorreu no Estado de São Paulo. Em 1920, a Reforma Sampaio Dória **isenta, neste estado, a obrigatoriedade escolar** das pessoas que sofressem de incapacidade física, mental, moléstia contagiosa e repulsiva. (JANNUZZI, 2004).

Se saber é poder, é capacidade de trabalho e de sair da minoridade de que fala Kant [1784], citado por Julien (2000), então pode-se deduzir que aquelas pessoas isentas da escola ficariam dependentes de outros que as conduzissem, com a resignação de que suas vidas só existiriam por meio dos cuidados permanentes de um outro. Dessa relação decorre a idealização e o colonialismo. De modo geral, o positivismo de Comte (1798 – 1857) intensificou o colonialismo ao estabelecer a relação unívoca e dicotômica do saber: de um lado os que realizam a interpretação; de outro, os que são interpretados.

As bases positivistas no século XIX e no início do século XX, ao separarem sujeito e objeto, destituíram o que existe de mais enigmático, que é a capacidade de significar a experiência pela subjetividade, e que veio a ser constatada pela ciência do inconsciente, por meio de Sigmund Freud (1856 – 1939). Quando Freud traz à tona o conceito de inconsciente, revoluciona as ciências, pois transmite como discurso, não a unidade, mas a capacidade de vir a ser o que o sujeito toma como desejo. É o desejo do sujeito que o impulsiona a agir na vida social.

Segundo Santos (2008, p. 58), “[...] a centralidade do inconsciente na psicologia das profundidades reside precisamente no fato de ele ser a raiz profunda onde se fundam as opções do ego ou a limitação neurótica delas”. Para o sociólogo português, tanto a revolução comunista como a introspectiva são respostas criativas à profunda desorganização social e individual, de uma sociedade destituída dos ideais que constituem sua herança comum. Ir às raízes da sociedade moderna faz com que se abram novas e mais amplas opções.

O campo das significações subverte as bases metodológicas de valorização dos “dados” concretos, das experiências reais, quando fica atento ao que não é tão

visível, ao lado obscuro e infinito do humano: o inconsciente. Se, por um lado, o inconsciente pode ser cegueira, pode também revelar-se um campo de possibilidades quando insurge por exemplo, pela racionalidade estético-expressivo. Esta racionalidade parece estar à frente, quando anteviu o exagero das práticas de identidade. “Simão Bacamarte<sup>2</sup>” foi questionado, bem como as identidades criadas e os territórios de “destino”. Os anos se passaram e outros paradigmas que não a da ciência moderna surgiram. O positivismo deu sinais de exaustão, na perspectiva de Santos (2008). Surgiram paradigmas para entender a sociedade como, por exemplo: o pós-colonialismo, o pós-modernismo celebratório, o pós-estruturalismo. Por sua vez, Santos (2008) indica a designação “Pós-Modernismo de Oposição”, na qual os sujeitos se colocam do lado de dentro da margem e não do lado de fora. O Pós-Modernismo de Oposição propõe utopias realistas, plurais e críticas. Nessa construção, em vez de renúncia à emancipação social, Santos (2008) propõe sua reinvenção. E por que reinventá-la? Ocorre que conforme Santos (2007b) a dicotomia regulação/emancipação se aplica mais às sociedades metropolitanas. Todavia, este estudo, faz remissões aos processos de conhecimento de regulação e emancipação, uma vez que muitas informações abordam o poder disciplinar, o poder jurídico em conexão com o poder médico, de modo a prescrever formas de regulação da cidade para assim pretender orientar, tratar sujeitos que não atendiam a ordem estabelecida.

É por meio do paradigma da modernidade que Santos (2000) faz remissões e tensiona o veredito científico-legal sobre a saúde mental, em especial em relação à mulher. Ou que sinaliza que todas as ciências são ciências sociais e encoraja desse modo o diálogo entre as fronteiras das diferentes áreas do conhecimento. Dentre tantas possíveis remissões sinalizadas por Santos (2000), constam o senso comum solidário, o senso comum participativo e o senso comum reencantado. De modo que foi o senso comum solidário o que impulsionou o trabalho desta pesquisa.

Assim constando, este estudo realiza um trabalho arqueológico de escavação sobre pistas quanto ao que teria sustentado e constituído a modernidade ocidental no âmbito do sistema escolar, no Espírito Santo.

---

<sup>2</sup> Simão Bacamarte é personagem da novela *O Alienista*, escrito por Machado de Assis (1839 – 1908). Simão Bacamarte é o alienista que interna a população de uma cidade na Casa Verde, por considerá-los todos loucos.

O período, do qual a ciência moderna se ocupou na produção de diferentes saberes, para Santos (2008) é o período da modernidade. Esta modernidade apresenta dois pilares: o pilar da regulação, que se assenta em três princípios: do Estado, do mercado e da comunidade; o outro pilar, o da emancipação, é constituído pela articulação também de três dimensões: da racionalidade moral-prática do direito moderno, da racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica moderna e da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura moderna.

Da tensão entre estes dois pilares, embora com paradigmas muito diferentes, constituíram-se o liberalismo político e o marxismo. Ambos, entretanto, relegaram aos povos coloniais a sala de espera da história, pois a seu tempo, a civilização lhes traria os benefícios (SANTOS, 2008). Quando o autor afirma que os pilares de regulação e os de emancipação não atendem às sociedades extraeuropeias, explicita a necessidade de os povos do Sul se pronunciarem, pois “Só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade [...]” (SANTOS, 2000, p. 74).

E é no plano epistemológico que o colonialismo assume maior centralidade, e Santos (2008) defende a concepção pós-moderna de oposição para reinventar a emancipação social. A concepção pós-moderna de oposição distingue o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento-regulação é o que concebe a ignorância como caos e o saber como ordem, enquanto o conhecimento-emancipação vê a ignorância como colonialismo e o saber como solidariedade.

Dentre os exemplos na Primeira República “diagnosticados” como “ignorância” e portanto, como caos, pode-se mencionar o analfabetismo. O sujeito foi tomado pela parte e desprezado como um todo. Já o colonialismo se apresentou quando foi traduzido como único saber verdadeiro. Isso, porque a ignorância colonialista recusa o outro como igual e o converte em objeto, assumindo três formas distintas: selvagem, natureza e oriente (SANTOS, 2008). A sobrevalorização da filosofia positivista, pela dicotomia natureza e cultura, produziu efeitos nas pesquisas supostamente bem intencionadas que tanto influenciaram a educação.

O modelo de racionalidade indolente,<sup>3</sup> criticado por Santos (2008) manteve-se como conhecimento hegemônico nos últimos 200 anos,<sup>4</sup> tanto em relação ao conhecimento filosófico quanto ao científico. A racionalidade indolente ocorre em quatro formas diferentes: a razão impotente, a arrogante, a metonímica e a razão proléptica.

A “[...] razão impotente [é] aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria” (SANTOS, 2008, p. 95). A razão arrogante se imagina incondicionalmente livre para expressar, inclusive, a própria liberdade e, portanto, não sente necessidade de exercer a razão. A razão metonímica é a que se reivindica como a única forma de racionalidade, não havendo necessidade de descobrir outras dessas formas. Finalmente, a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro por julgar saber tudo a respeito dele, concebendo-o como superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2008).

Um exemplo de razão metonímica da ciência moderna se revelou na supervalorização da técnica dos testes psicométricos. A razão metonímica esteve presente, igualmente no imperialismo científico em detrimento de um diálogo valorativo com os saberes da experiência. Finalmente, a razão proléptica se materializou numa razão arrogante ao excluir os que foram avaliados somente pela ótica tecnicista implantada pelo vigor da industrialização no início do século XX.

Em oposição a estas formas de razão indolente, Santos (2008) apresenta a razão cosmopolita, que se funda em três procedimentos metassociológicos: a Sociologia das Ausências, a das Emergências e o Trabalho da Tradução. A Sociologia das Ausências consiste em uma investigação que visa dar visibilidade ao que era considerado não-existente. Como não-existente situam-se os territórios à margem das decisões dos centros políticos; as muitas linguagens presentes nas

---

<sup>3</sup> O termo razão indolente é emprestado de Leibniz no prefácio de *Teodicéia* [1710 (1985)]. Trata-se de uma razão preguiçosa a que antecipa não ser necessário fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento, ao constatar que o que tiver de acontecer acontece independentemente do que fizermos (SANTOS, 2000).

<sup>4</sup> Os últimos 200 anos remetem ao ingresso do Iluminismo em resposta ao pensamento metafísico e em decorrência à supervalorização da razão humana pela ciência por meio do positivismo. Como contexto político em que a razão indolente se desenvolveu, Santos (2008) cita a consolidação do Estado liberal na Europa e América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo.

personagens que acreditaram na educação dos que eram classificados como anormais.

Santos (2008) distingue cinco lógicas ou modos de produção de não-existência:

A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. Como critério único de verdade, é considerado existente tudo o que é produzido pela ciência moderna e somente o que o cânone legitima ou reconhece; o contrário assume a forma de ignorante ou inculto. Um dos modos de verificar a monocultura do saber é pelo relato de alguns viajantes e estrangeiros no final do século XIX e início do século XX. Oliveira (2000) e Sousa Filho (2002) relatam e criticam, por exemplo, a difusão do conceito sobre as crianças brasileiras no século XIX, pois eram consideradas “malcriadas”, “mal educadas” e “incivilizadas”, no registro de viajantes estrangeiros. Toda essa idealização da cultura europeia e a invisibilidade do brasileiro deixaram seus efeitos em ambas as culturas.

A segunda lógica está assentada na monocultura do tempo linear, com uma visão de que a história tem sentido e direção únicos, os quais, nos últimos duzentos anos, assumem a forma de progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento e globalização. Neste tempo linear, os países centrais seguem na frente e é considerado atrasado tudo o que é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. Neste caso, as designações se configuram como: selvagem, tradicional, pré-moderno, simples, obsoleto e subdesenvolvido. O tempo linear segue uma única direção e tem ritmos regulares de sequência (SANTOS, 2008). Um exemplo de tempo linear nas ciências da educação consiste na visão de que o período do escolanovismo existiu como superação da escola tradicional. Ao ressaltar o cientificismo natural pela exatidão dos dados se relegou a educação humanista e muitos dos valores enfatizados na escola tradicional. Um dos problemas de uma visão de tempo linear é declarar atrasado tudo o que , “[...] segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (SANTOS, 2008, p. 103).

A terceira lógica é a da classificação social, que se assenta na naturalização das diferenças. Consiste em nada mais do que distribuir as populações por categorias (entre elas as raciais e sexuais), tidas como hierarquias naturalizadas e, desse modo, a não-existência é produzida como inferior e sem condições de ser superada, porque concebida como natural (SANTOS, 2008). Esta lógica de classificação



comparece por meio das tentativas dos juristas/médicos/educadores de apreender o sujeito falante, reduzindo-o nas diferentes categorizações inseridas em normal/"anormal"; civilizado/selvagem, dentre outras.

A quarta lógica, da produção da não-existência, é a lógica da escala dominante. Esta determina como irrelevantes todas as outras escalas possíveis que na modernidade ocidental, aparecem sob duas formas principais: a universal e a global. A forma universal desconsidera outras realidades particulares porque dependem dos contextos. Já a forma global que, nos últimos vinte anos adquiriu uma importância sem precedentes, privilegia entidades e realidades que se alargam no âmbito de todo o planeta, de modo que as entidades rivais são consideradas como locais. Em suma, a não-existência é produzida sob a forma do particular e do local (SANTOS, 2008). Realizar uma pesquisa cujo *lócus* se refere ao Estado do Espírito Santo é, portanto, um modo de se contrapor à razão indolente.

E, como quinta lógica de não-existência, a lógica produtivista, a qual está assentada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento econômico é de modo inquestionável o objetivo mais racional. Portanto, também não se questiona o critério de produção para atingir este objetivo.

Em consequência dessas produções de não-existência, grande parte da população dos países colonizados se constituiu por processos de subjetivação destituídos da valorização das suas riquezas, visto que, ideologicamente, a razão metonímica transmite que o bom e o belo estão no outro, e como outro entende-se tudo o que se identifica com progresso.

A exposição das cinco formas de monoculturas à visão indolente, metonímica, faz com que, segundo Santos (2007), tudo o que é considerado ignorante, residual, inferior, local, particular e improdutivo não seja considerado uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais e produtivas. Nisso consiste a Sociologia das Ausências: em tornar presente o que está concebido como ausente. Em contraposição à invisibilidade, a Sociologia das Ausências procede substituindo as monoculturas por cinco ecologias.

A primeira é a ecologia dos saberes, a qual deriva da monocultura do saber e do rigor do saber, "[...] mas tem de ser confrontada com a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor" (SANTOS, 2008, p. 106). Não há ignorância

nem saber em geral. “[...] Toda ignorância é ignorância de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular. (SANTOS, 2000). Como exemplo de fragmentos da ecologia dos saberes mesmo no início do século XX, pode-se citar as narrativas das diversas viagens pelo mundo realizadas pelo Conde de Keyserling (1880 - 1946), o qual mostrou um olhar mais potencializador diante das diferentes regiões.

A segunda, a ecologia das temporalidades é a opção frente à lógica, que se assenta na monocultura do tempo linear. Ou seja, para além do tempo linear, existem outras concepções do tempo. Diferentes culturas geram diferentes regras temporais. Esta concepção de tempo está presente ao ser abordado e se encadear acontecimentos nem sempre por uma linha sucessória, mas pela associação entre diferentes tempos de como os seres humanos numa determinada localidade foram modificando a realidade existente.

A terceira é a ecologia dos reconhecimentos. Para Santos (2008), a ecologia do reconhecimento, entretanto, permite o alargamento de um círculo de reciprocidade – o círculo das diferenças iguais -, no qual se fundem o princípio de igualdade e de reconhecimento da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou autodeterminação, princípio este que dá origem a novas formas de luta etc. Essa prática cria novas exigências de inteligibilidade recíproca. (SANTOS, 2008).

A quarta é a ecologia das trans-escalas, a qual permite verificar que não há globalização sem localização e, de que, assim como há globalizações alternativas, há localizações alternativas. Faz-se então a desglobalização do local em relação à globalização hegemônica. Um dos aspectos desta ecologia consiste no exercício da imaginação cartográfica, ou seja, o exercício de ver em cada escala de representação não só o que ela mostra, mas o que ela oculta. Assim, torna-se viável lidar com mapas cognitivos que operam simultaneamente com diferentes escalas e detectar embriões de articulações locais/globais (SANTOS, 2008). A ecologia das trans-escalas se faz por meio de uma proposta dialógica que assume a forma de uma hermenêutica diatópica. Esta proposta consiste “[...] no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem por elas” (SANTOS, 2008, p. 124).

Para ilustrar, na atualidade, o diálogo com a ecologia das trans-escalas, citam-se as diferentes respostas de experiências imbuídas pelas propostas inclusivas, em território nacional. Vale ressaltar os registros de Caiado e Laplane (2009), que abordam sobre as tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva, em São Paulo. Oliveira e Santos (2009) discutem sobre uma proposta de educação inclusiva envolvendo atendimento e formação de professores em municípios do Pará. Kassar e Garcia (2009) descrevem um estudo de caso em Corumbá-MS. Martins (2009) relata as contribuições para a educação inclusiva em Natal/RN e João Pessoa/PB, e Jesus (2009) tece os caminhos teórico-metodológicos para as políticas de inclusão no Espírito Santo.

Quanto à quinta ecologia, Santos (2008) sugere a ecologia das produtividades que consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária etc. Assenta-se, portanto, em tentativas de construção de economias regionais baseadas em princípios de cooperação e solidariedade. Santos (2008) percebe que, exatamente nos países do Hemisfério Sul, a solidariedade se contrapõe ao individualismo e, por meio deste potencial, sugere que é possível pensar em possibilidades.

Para Santos (2008), enquanto a crítica da razão metonímica visa dilatar o presente pela Sociologia das Ausências, a crítica da razão proléptica visa contrair o futuro pela Sociologia das Emergências. A proposta de contrair o futuro é desafiadora, pois envolve um processo de tradução ao lidar com a hermenêutica diatópica, entre o futuro da sociedade e o futuro dos indivíduos (SANTOS, 2008).

O cuidado em contrair o futuro envolve a crítica à razão proléptica (face da razão indolente), na medida em que esta assegura que todos os sofrimentos são possíveis de serem superados pela ciência. A indolência se manifesta na visão de um futuro que não tem de ser pensado. Neste caso, a Sociologia das Emergências (SANTOS, 2008) consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo em atividades de cuidado, no presente.

É preciso, segundo Santos (2007), que a Sociologia das Emergências tente ver quais são os sinais, as pistas, as latências e possibilidades existentes no presente,

mas que são sinais do futuro, são possibilidades emergentes, ainda que sejam desacreditadas porque em fase embrionária.

Entretanto, não foi exatamente a preocupação com o futuro, com os prognósticos que fez os médicos e educadores supervalorizarem o diagnóstico na área educacional? Não decorre disso uma das críticas do campo pedagógico? Pois é Santos (2007) quem poderia responder, quando afirma que as ciências sociais se tornaram muito céticas a respeito das possibilidades da emergência, ao desprezarem os sinais. Diante dessa censura, o que se depreende é que uma coisa são as técnicas de observação; outra são as inferências, bem como o predomínio destas (enquanto parte) sobre as diferentes percepções dos sujeitos. O diagnóstico não deve servir para paralisar o educador, e sim, para instigar a uma reflexão sobre o que fazer. Sobre este fazer, Meirieu (2002) oferece alguns suportes.

A mesma preocupação em se ater aos detalhes pelas pistas foi desenvolvida por narrativas policiais, de detetive ou romance de enigma, dentre os quais se podem citar os escritores Edgar Allan Poe, Conan Doyle e Agatha Christie, tornando o método indiciário popularmente conhecido (COELHO, 2006). O método indiciário pode se tornar uma alternativa confiável, do qual o educador pode lançar mão ao analisar os sintomas que se manifestam de forma imediata, desde que não se desprezem os sintomas que se apresentam de forma indireta ou encoberta. Para Ginzburg (1987), a realidade é multifacetada e, para interpretá-la, o pesquisador deve fazer uso de procedimentos variados e flexíveis coerentes com sua complexidade. No caso do historiador, é necessário, por vezes (ou muitas vezes), estabelecer vínculos, relações e paralelismos que nem sempre estão diretamente documentados.

Enquanto a Sociologia das Ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a Sociologia das Emergências move-se no campo das expectativas sociais e expande o domínio das experiências possíveis. Uma e outra estão estreitamente associadas.

Para analisar as práticas de tradução, o trabalho aqui desenvolvido buscou o suporte na Sociologia das Emergências, na crítica à razão metonímica e proléptica e nas possibilidades existentes no presente pelo uso da razão cosmopolita. Santos (2008) propõe por conseguinte, a Epistemologia do Sul, cuja ideia central é de que só há justiça social com justiça cognitiva.

## 2.2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E O TRABALHO DE TRADUÇÃO

### 2.2.1 Modos de pesquisa:

#### Pesquisa documental e bibliográfica

A proposta de pesquisa está ancorada numa perspectiva qualitativa de base hermenêutica e para o construto da investigação, foram utilizadas fontes históricas tais como: fontes bibliográficas e documentos de fonte primária (impressos ou digitalizados).

Além das fontes históricas, para a materialização do texto, foi necessário a leitura dos textos teóricos, dos estudos de literatura acadêmica que apresentam aproximações aos tempos e espaços desta tese. Outras leituras foram feitas por meio de livros locais e nacionais, de fonte primária dos educadores e médicos/educadores, de abordagem médico-pedagógica nos quais se encontram as descrições de comportamentos dos alunos, as classificações dos mesmos e as propostas de tratamento ou educação. No decorrer do processo de pesquisa, e após a qualificação II, formulou-se como objetivo principal: **Verificar que práticas de tradução educacional foram feitas em relação a um segmento de crianças e jovens excluídos da/na escola da Primeira República no Estado do Espírito Santo**. Em especial, as crianças e adolescentes que apresentavam comportamentos fora dos padrões rígidos da primeira metade do século XX.

Este objetivo foi sendo atingido, na medida em que outros mais específicos foram alcançados. Cita-se como objetivos específicos: investigar em diferentes momentos históricos da Primeira República no Estado do Espírito Santo que práticas de tradução locais foram influenciadas pela cultura ocidental (ou não):

- I. produzidas relativas às crianças e jovens excluídas da/na escola pública e quais espaços a elas foram destinadas.
- II. dirigidas aos programas de ensino da Escola Normal.

Para alcançar os objetivos mencionados por meio da leitura bibliográfica ou documental foi necessário buscar informações por meio de conversas informais e concomitantemente realizar o “tour” científico.

#### ✓ Conversas

Por se tratar de silenciamentos muito longos e não existir documentação em quantidade significativa sobre os sujeitos tidos como não-existentes, é que foram realizadas conversas informais com psiquiatras, médicos, dentre eles o pediatra, filho do antigo médico do Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória, em Vitória/ES. Esses contatos auxiliaram na confirmação das hipóteses sobre busca por documentos, como também a descartar outras hipóteses. Buscou-se contato igualmente com: a coordenadora da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAEs) do Estado do Espírito Santo; a subgerente da Educação Especial da Secretaria do Estado do Espírito Santo; professora e ex-secretária de educação do Espírito Santo; a professora e ex-diretora da Escola Oral e Auditiva, e técnica da superintendência de Colatina, bem como o diretor da Escola Estadual Gomes Cardim.

#### ✓ *Tour* Científico de Penélope

Uma das manifestações mais eloquentes de pensar a transformação social e o lugar dos indivíduos e da sociedade nessa transformação é, para Santos (2008), o motivo da viagem, como metáfora central do modo de estar no mundo moderno.

Para Santos (2008), as viagens reais e imaginárias de Descartes, Montaigne, Montesquieu, Voltaire ou Rousseau têm a dupla carga simbólica de serem símbolo do progresso, enriquecimento material ou cultural; mas também, símbolo de perigo, de insegurança e de perda. Esta duplicidade faz com que a viagem contenha o seu contrário, ou seja, o ponto fixo. É nesse sentido<sup>5</sup> que Santos (2008, p. 58) faz

---

<sup>5</sup> Com um sentido outro, para além do que foi expresso por Santos (2008) era preciso admitir que o *oikós* possui uma dimensão do público e que este público está acima da vontade do eu individual

menção a Penélope, a qual representa a que toma conta da casa (*oikós*) enquanto Ulisses viaja. Afirma ainda, que a casa é o lugar da mulher que não viaja para que a viagem de Ulisses seja possível.

Considerando o Brasil como casa, é que se teceu e se desfez a tessitura, sempre que necessária, até que se conseguisse atribuir um sentido a toda experiência, às perdas e às fontes de riqueza. E foi pelo retorno ao passado, que a viagem foi empreendida via imaginação epistemológica.

Nesse sentido, breves e pequenos *Tours Científicos*, propostos pelo professor Jaime Doxey, na época em que se fizera o curso de Mestrado em Educação pelo PPGE/UFES, foram realizados como formas de significação do conhecimento. Lugares foram visitados que possibilitaram ter acesso a documentos e visualizar espaços para construir, pela imaginação um retorno ao “passado” ou uma expansão do presente. Dentre estes locais, citam-se a Associação dos Amigos das Crianças Autistas do Estado do Espírito Santo (AAMES), o Hospital Psiquiátrico São Pedro, em Porto Alegre/RS; o Hospital Psiquiátrico Adauto Botelho, em Cariacica/ES; o Museu do Hospital da Beneficência Portuguesa de Porto Alegre, onde é possível conhecer as práticas higienistas endereçadas às pessoas com lepra; o Lugar da Vida em São Paulo/SP, que realiza consistente estudo a partir do atendimento clínico envolvendo situações de psicose infantil e autismo, além de viagens empreendidas pelo grupo de pesquisa<sup>6</sup> à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Cariacica, à Associação Pestalozzi de Afonso Cláudio ou outras no Estado do Espírito Santo.

Locais de acesso a documentos no Espírito Santo:

Para ter acesso aos livros ou documentos foram visitados os seguintes locais: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APES), a Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo, Biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo; a Secretaria

---

(Este é o preço e uma parte da aceitação do sacrifício de que falava Santo Agostinho [354d.C-430d.C] (1955) na *Idade Média e tão atual em Santos* (2008).

<sup>6</sup> Pesquisa coordenada pela professora Denise M. de Jesus: *Políticas de educação especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2012).

Estadual da Saúde, a Secretaria Estadual da Educação, a Federação das APAEs do Espírito Santo, a Santa Casa de Misericórdia, a Cúria Metropolitana, o Orfanato Cristo Rei em Cariacica, a Assembleia Legislativa do Estado.

No Arquivo Público do Estado do Espírito Santo foram consultados livros sobre a história do Estado, relatórios de governos, provedores da Santa Casa de Misericórdia, procuradores e promotores do Estado, diretor de serviço sanitário. Outros documentos foram objeto de análise, como ofícios de secretários de instrução de ensino, inspetores de ensino, inspetores de higiene e saúde pública, inquérito policial e os termos de visita de inspetores de ensino.

Na Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo se teve acesso a mapas geográficos da época, livros de autores capixabas como: *Imigrantes Italianos*, de Maria Stella de Novaes e Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, de Affonso Schwab e Mario Aristides Freire. Durante o período da pesquisa foi feito um esforço, na medida do possível, para comparecer a lançamentos de livros de autores, capixabas ou não, sobre a história do Estado ocorridos no espaço da Biblioteca Pública Estadual.

Outro espaço foi a Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da qual foi disponibilizado o livro *Postillas Pedagógicas*, escrito pelo professor Elpídio Pimentel (1923), além do *Curso Superior em Cultura Pedagógica*, publicado em 1929, pelo professor Deodato de Moraes.

Na Santa Casa de Misericórdia a conversa foi com a assistente social, a qual trabalha no local há muitos anos.

Na Cúria Metropolitana foi possível obter informações sobre o Orfanato Cristo Rei. No Orfanato Cristo Rei a pedagoga disponibilizou as fichas de matrícula das crianças desde a década de 30. Na Secretaria Estadual da Saúde, a profissional responsável pelo Núcleo de Saúde Mental prestou valiosas informações, caso fosse necessário fazer a pesquisa documental no Hospital Psiquiátrico Adauto Botelho, o que não ocorreu. No sentido de ampliar a pesquisa foram consultados documentos existentes na Secretaria Estadual da Educação e foram visitadas as seguintes escolas:

- E. E. Duarte Rabelo (funcionou como Escola Normal);



- E. Estadual<sup>7</sup> (antigo Gymnásio Espírito –Santese) 1906;
- E. E. Gomes Cardim – 1908;
- E. E. Jerônimo Monteiro – (antiga Escola Modelo) 1908;
- E. E. Maria Ortiz - (Antiga Escola Pedro II - Escola Normal) (1892);
- E. E. Maria Horta (1939).

A pesquisa incluiu ainda, uma visita à Assembleia Legislativa do Estado para as referências sobre legislação.

Quanto à parte do suporte político e financeiro é preciso mencionar a importância da licença regulada pelo Decreto Municipal 14.484/2009, como um recurso necessário ao processo metodológico. Abordar objetivamente esta questão é uma forma de manifestar um ato solidário aos que sucederão nas solicitações por licença, seja ela remunerada ou não.

### 2.2.2 Trabalho de Tradução

Esta tese se serve de um Trabalho de Tradução, tanto como princípio metodológico de pesquisa, como para entender muitas das práticas discursivas relativas à área educacional no Espírito Santo, na Primeira República. Embora esta pesquisa tenha o Trabalho de Tradução como suporte, o processo de tradução é anterior a Santos (2008) e mesmo aos sábios pré-socráticos. Existe sempre que um sujeito se propõe a entender o outro. Para Santos (2008, p. 129) os procedimentos do Trabalho de Tradução podem ser elucidados a partir das respostas às seguintes questões: o que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?”.

a) O que traduzir?

O que traduzir não foi um processo linear, nem mesmo elaborado *a priori*. Inicialmente, o objetivo consistia em analisar as práticas de tradução dirigidas às

---

<sup>7</sup> A instituição funcionou, primeiro no Morro da Capitania, onde está localizada a Escola Gomes Cardim. Depois foi para o Convento dos Franciscanos e mais tarde para a Escola D. Pedro II. Funcionou também, no prédio que hoje abriga a Escola de Artes Fafi, na Av. Jerônimo Monteiro, que na época era o prédio da Escola Gomes Cardim. Para melhor entender as mudanças de lugares das escolas sugere-se a leitura dos históricos das escolas que constam em *sites* das mesmas, como nos textos de: Costa (2013) e Simões e Salim (2013).

pessoas com transtornos globais de desenvolvimento. Muitos estudos, leituras de artigos e teses foram feitas, de modo a identificar uma historicidade para este fenômeno, como se as diferentes histórias fossem feitas linearmente. A confusão foi imensa, pois o que sucedia em um tempo e espaço, não o era em outro. Ocorre que, no decorrer do percurso, o estudo se deparou com diferentes zonas de contato. Na interpretação de Santos (2008), zonas de contato são campos sociais nos quais as práticas e os conhecimentos se encontram, interagem e se embatem.

Existem duas zonas de contato constitutivas da modernidade ocidental caracterizadas pela extrema disparidade entre as realidades em contacto, e pela desigualdade das relações de poder entre elas: a zona epistemológica, em que se confrontam a ciência moderna e o saber ordinário; e a zona colonial, em que se defrontam o colonizador e o colonizado.

Diante da extrema disparidade entre as realidades instaurou-se, inevitavelmente, o estranhamento revelado nos anteprojetos, projetos, artigos e apresentação de trabalhos. Mesmo assim, a persistência e o encorajamento foi fazendo com que o texto adquirisse maior clareza e coerência. Muitas leituras, escritas, redirecionamentos aconteceram até que tenha sido aceito o desafio de adentrar na história, ou melhor dito, nas histórias e vasculhar documentos. No decorrer das “escavações arqueológicas” foram feitas muitas rupturas, conforme indica Meirieu (2002). Rupturas profundas que lembraram o trabalho da artista plástica Glória Corbetta, em especial o que denominou “Liberdade”.<sup>8</sup> A escultora representa em gesso, as cortinas em uma janela que, com o tempo, vão se rompendo. O rasgo na cortina é a ânsia de liberdade. Uma das peças adquire enfim, a unidade diferenciada. A que se separa da “janela” adquire a liberdade, mas também a solidão de um novo começo.

O trabalho desta pesquisa socializado neste texto permite pequenas conquistas de liberdade, a qual se obtém a cada nova significação, ao que estava instituído. Diante das histórias de vida encontradas nos registros, por meio das fontes históricas, emergem articulações reveladas em datas diferentes ou locais distintos. Percebe-se desse modo, as “janelas” ou os “elementos de tensão” que impedem o ser humano de alcançar o que deseja. As tensões se fizeram presentes também nas explicações

---

<sup>8</sup> O trabalho “Liberdade” foi exposto no Museu de Artes do Rio Grande do Sul (MARGS), em Porto Alegre, no ano de 1988.

políticas para as exclusões e segregações provocadas pelo Estado, nas quais a escola adotou a postura de copartícipe. Outras tensões comparecem no período ratificado pela ciência moral, pela ciência natural, pelas monoculturas ou oligarquia cafeeira. Mais tarde, os testes, os exames antropométricos.

Entretanto, o desejo de liberdade ou de emancipação ocorre concomitantemente e se presentifica como ânsia por outra realidade, nos discursos proferidos e lançados para ver as reações; na estreita relação dos argumentos com as edificações por espaços asilares (espaços possíveis face à iluminação ou cegueira da ciência moderna). Ânias de liberdade se revelam também por parte dos promotores e juízes quando, em suas narrativas, mostram preocupação para com a “vagabundagem” do menino ou a “prostituição” das meninas. A (densa) presença dos médicos na educação, aliada aos educadores, permite a visualização do cenário em relação aos excluídos da escola. Desejos de emancipação por parte dos imigrantes em contraste com a desolação da área rural ou suas manifestações taxadas de rebeldes na cidade. Desejos de liberdade manifestos na fuga dos órfãos dos asilos – diga-se que estes espaços foram opções bem intencionadas, mas que lembravam o desmembramento da família. Desmembramento este, na história dos afro-brasileiros, como uma história que se repetiu desde a exploração dos escravos trazidos nos navios negreiros.

No entanto, nem todas as conexões foram nomeadamente explicitadas, possibilitando ao leitor exercícios de imaginação intelectual. Segundo Santos (2008), é importante que as experiências do mundo sejam vistas em momentos diferentes do Trabalho de Tradução, seja como totalidades ou partes, seja como realidades, mas que não se esgotem nessas totalidades ou partes.

Embora as zonas de contato sejam seletivas, o que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, inicialmente, as zonas de contacto são zonas de fronteira, “terras-de-ninguém” onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir (SANTOS, 2008).

O período da Primeira República, conforme Nagle (2001), foi pouco abordado nos estudos relacionados ao Brasil. Esta realidade tem sido alterada, mas ainda requer uma maior produção na área educacional, em especial no que tange ao Estado do Espírito Santo. Este trabalho socializa algumas das muitas experiências do Sul. E

embora os capítulos tomem por base de investigação documentos e livros distintos ou narrem situações e contextos aparentemente isolados, eles expressam em comum, modos de olhar, de narrar, de legitimar, de orientar, práticas de educação que tiveram efeitos na exclusão da/na escola de grupos distintos de sujeitos. Cada capítulo apresenta uma desconstrução e uma reconstrução, ou uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências.

Esta é uma das razões pelos quais se tenha optado por uma revisão dos estudos da literatura acadêmica a cada capítulo, visto que cada um deles aborda contextos e aspectos distintos. Como se tratam de contextos diferentes, a imagem é semelhante a uma colcha de retalhos. Todavia, estes retalhos se encadeiam entre si, conforme o leitor poderá verificar. São nos detalhes entre as partes que os eixos revelam a coesão, a coerência e uma totalidade, dentre tantas possíveis. Desse modo, a pesquisa foi sendo feita – sem alguém detentor de uma verdade. Nem mesmo o referencial teórico escapa de ser questionado, ainda que seja a lanterna para identificar as peças e significá-las.

Existem outros dois exercícios de hermenêutica diatópica para Santos (2008): o primeiro consiste na tradução de diferentes formas de vida produtiva entre as concepções de desenvolvimento capitalista e as concepções de outras culturas. Por exemplo, para os indianos o *swadeshi*<sup>9</sup> está constituído na ideia de sustentabilidade e reciprocidade. O *swadeshi*, lembra que, assim como cada ser humano possui riquezas em si, uma escola, uma instituição, uma sociedade igualmente as possui.

Como segundo exercício de hermenêutica diatópica, Santos (2008) sugere a tradução de várias concepções de sabedoria e diferentes visões de mundo e como exemplo, o autor indica a filosofia africana protagonizada pelos *sages*. A filosofia da sagesa consiste no fato de pessoas sábias de uma determinada comunidade compartilharem o pensamento e a explicação do mundo, que oscila entre a sabedoria popular e a sabedoria didática, ou seja, um pensamento racional explanado por determinados indivíduos dentro de uma comunidade. Neste estudo, fragmentos da filosofia sagesa aparecem quando fazem parte da composição dos cenários, não somente autores do mundo acadêmico, mas igualmente autores das

---

<sup>9</sup> O *swadeshi* é um termo definido por Gandhi (1991 apud SANTOS, 2008) como o espírito que pulsa em nós a nos dizer para valorizarmos nossas riquezas.

diferentes formas de ver as muitas histórias do Estado do Espírito Santo (SANTOS, 2008).

#### b) O Estado do Espírito Santo como *lócus*

Esta pesquisa de abordagem histórica abrange um território em grande escala para uma pesquisa individual, embora pequena<sup>10</sup> em relação ao mundo global: o Espírito Santo. Quanto ao tempo, é de curta (ou seria imensa?) escala: O período da Primeira República (1889-1930). As contradições foram expostas para mostrar que, ao se adotar um trabalho dessa natureza, a riqueza consiste na exploração sistemática das imbricações de ideias (MEIRIEU, 2002). Outro modo de compartilhar conhecimentos consiste nas conexões entre partes aparentemente distintas, arejadas por constantes perguntas, visto que todas as totalidades podem ser interrogadas em partes e estas estudadas exaustivamente como totalidades (SANTOS, 2008).

A pesquisa revelou ausências no Estado manifestas por processos de regulação e adversas à vontade dos cidadãos. Como ausência, cita-se a falta dos hospitais psiquiátricos, que já existiam em outros estados brasileiros, no final do século XIX e início do século XX, os profissionais da psiquiatria ou aos cursos de nível superior de Psicologia (JABERT, 2001). Entretanto, é possível que estas ausências tenham ensejado a potencialização de práticas diferentes das encontradas em outros lugares. Face a isso, é formulada uma questão: o fato de não ter havido um hospital psiquiátrico nas primeiras décadas do século XX teria tornado possível que o Estado do Espírito Santo, considerado um dos menos desenvolvidos da região sudeste e da região sul (regiões hegemonicamente mais desenvolvidas no Brasil), apresentasse uma outra forma de atendimento à crianças e adolescentes designados sob os rótulos de imorais, ortofrênicas a ponto de escapar à dicotomia hegemônica?

Ou seja, é possível que esta ausência tenha provocado o atendimento por outros meios, como os realizados pela família, pelas comunidades, pelas instituições asilares e, desse modo, tenha favorecido formas de compartilhar saberes? Estas

---

<sup>10</sup> Em referência ao título do livro de Luíz Derenzi (1898-1977): "O Espírito Santo será o maior pequeno Estado do mundo" (1965).

perguntas servem mais para instigar e provocar outros modos de pensar que não seja pela via do “atraso”. Por vezes, as resistências sociais, podem ser indicativos de uma pluralidade de alternativas possíveis.

Para isto, o Trabalho de Tradução serve bem como um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática, ao ter por objetivo construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto moderno (SANTOS, 2008).

Na medida em que a “[...] incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (BLOCH, 2001, p. 65) é que nas ruínas da emancipação social do projeto moderno se formula outra questão:

c) Entre que lugar traduzir?

Santos (2008) provoca no sujeito a indagação na qual, quem pesquisa precisa se implicar e analisar de qual lugar realiza a tradução. Pois, no início, a pretensão era de uma pesquisa de abordagem histórica, na qual se observaria a realidade de uma janela. O real seria lido, observado com o distanciamento próprio dos expectadores. Uma pretensa posição positivista, é verdade. Mas uma pretensão menos provinda da arrogância e mais da atitude de defesa, de julgar ter já muito vivido e experienciado os efeitos do colonialismo.

Todavia, é Santos (2008) e seus diálogos com Bloch que encoraja outra postura. É preciso fazer convergir ou conjugar sensações de experiências de carência, de inconformismo e de motivação para superá-las de uma forma específica, para que realmente se realize o Trabalho de Tradução (SANTOS, 2008).

Este mesmo inconformismo é que motiva a relação entre passado e presente, na percepção de que os vitimizados não fazem parte do passado, mas clamam por uma justiça: a justiça de que optaram por uma vida de sacrifício para a tessitura de um futuro melhor para seus descendentes. Trazê-los vivos a partir das histórias das práticas educativas e pedagógicas, detendo-nos numa parte da abordagem médico-pedagógica, permite a potencialização dos discursos em favor da emancipação pela educação. Desse modo, ao provocar uma reflexão sobre os discursos higienistas, as

linguagens, as constelações e os agentes, é positivo trazer para a atualidade e corroborar na formulação de políticas nas quais se respeite a diversidade e a inclusão social e educacional.

d) Quem traduz?

Esta questão suscita outra pergunta: o que nos autoriza a fazer um Trabalho de Tradução? O aspecto principal é poder falar de experiências vividas, enquanto alguém que realiza um percurso eminentemente no cotidiano escolar e que vem acompanhando as diferentes propostas de regulação e emancipação, que interferem na prática docente e nas formas de pertencimento de crianças e adolescentes na vida escolar.

Muitas das falas evocadas atualmente na sociedade ou na escola já haviam sido enunciadas, intensamente, no período da Primeira República. Tradutores do Sul, tais como religiosos, políticos, juristas, médicos, psicólogos e educadores acreditaram na educação e a defenderam como alternativa credível. Sem dúvida, muitas injustiças perpassaram este tempo. Mas este é o contraponto: as ciências humanas, por não serem exatas, são mutantes. E o que poderia ser uma prática construtiva para um lugar/pessoa, nem sempre o fora para outro.

Outro aspecto a considerar é que, segundo Santos (2008), quem traduz pode encontrar-se tanto entre os dirigentes de movimentos sociais como entre os ativistas das bases. Adverte, por outro lado, que os saberes e as práticas só existem na medida em que são usados ou exercidos por grupos sociais. Com base nessa premissa, é que se persistiu na atuação em atividades na comunidade ou outras, como em grupos de pesquisa coordenados pela professora Denise Meyrelles de Jesus, membro do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação (DEPS, PPGE – UFES), relativos à educação especial no Estado do Espírito Santo; ou como co-participante no Grupo de Estudos Sobre Autismo (GESA), o qual é coordenado pela professora Ivone Martins de Oliveira do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação/UFES (DTEPE, PPGE –UFES). Atuar nestas comunidades ou grupos de

pesquisa /estudo é um dos modos de atribuir sentido às experiências vividas, realizadas. Um sentido menos individualista e mais solidário.

A maior dificuldade do Trabalho de Tradução/pesquisa entretanto, é melhor sintetizada na seguinte questão não formulada literalmente por Santos (2008), mas presente em toda sua obra:

e) Como traduzir?

São múltiplas as dificuldades do Trabalho de Tradução, segundo o autor de: *Gramática do tempo: por uma nova cultura política*. Santos (2008) destaca três. A primeira dificuldade diz respeito às premissas da argumentação, pois estão fundamentadas em postulados, axiomas, regras, ideias, que não são objeto de argumentação, porque são aceitas como evidentes por todos os que participam no círculo argumentativo. Ou seja, como traduzir o que todos já sabem ou julgam saber? Como provocar uma reflexão na qual o cotidiano, o local adquira importância diante do que já está “sacramentado” como verdade universal? Como traduzir a relação presente/passado, com base em um cotidiano tomado como repetitivo, alienante, rotineiro?

É neste momento, sob o olhar do mundo vivido, em que a escrita do texto é encorajada por Carvalho (2009), ao afirmar que a análise de quem vive o cotidiano envolve o inesperado, a aventura, o sonho. Como inesperado, constam, os desafios possíveis de serem superados. Como aventura, o espírito de bandeirante que pulsa no decorrer da pesquisa. Diante deste processo, tem-se a posse de um mapa (projeto), mas não se conhece o terreno e por isso mesmo abre caminhos. Por sonho, a utopia que sustenta cada passo, que serve de luz diante do mundo estranhado pela pesquisadora.

A segunda dificuldade diz respeito à língua em que a argumentação é conduzida. Os saberes e as práticas em presença nas zonas de contacto não apresentam, comumente, o domínio da mesma língua. E quando a zona de contacto cosmopolita é multicultural, uma das línguas em presença é frequentemente a que dominou a zona de contacto imperial ou colonial (SANTOS, 2008).



Finalmente, a terceira dificuldade, para Santos (2008), reside nos silêncios não do impronunciável, mas dos diferentes ritmos com que os diferentes saberes e práticas sociais articulam as palavras com os silêncios e da diferente eloquência (ou significado), que é atribuída ao silêncio por parte das diferentes culturas. A gestão do silêncio e a tradução do silêncio é uma das tarefas mais exigentes do Trabalho de Tradução.

f) Para quem traduzir?

Esta tradução se realiza em processo de interatividade entre a escritora (pesquisadora) e o(a) leitor (a). A interação ocorre, pois o escritor dialoga com o leitor concebido como sujeito ativo, como alguém que ao atribuir outros significados, interfere não somente na leitura como no que está escrito. Portanto, as análises são modos de ver e olhar dentre tantas possíveis a cada contexto e realizadas tanto pelo próprio agente da escrita, como pelo leitor.

Conclusão: Para que traduzir?

A tradução é necessária para fazer fluir os sentimentos/pensamentos das pessoas e desse modo, compartilhar possibilidades de vir a ser/fazer/obter. Traduzimos por que os humanos não nascem para si, mas se fazem na relação entre si e o meio ambiente, pelo diálogo. A Tradução é o recurso do qual se dispõe para atribuir explicações ao que era até então conhecido como caos. Traduzimos para significar o que estava esquecido de um mundo (ultra) passado, do qual restaram ruínas e preciosidades.

Mas, se não sabemos que um mundo melhor é possível, o que nos legitima ou motiva a agir como se soubéssemos, questiona Santos (2008). É que a possibilidade de um mundo melhor não está num futuro distante, mas na reinvenção do presente. E assim, a partir da imaginação democrática, o objetivo da tradução entre práticas e seus agentes cria as condições para mais justiça cognitiva, social global (SANTOS, 2008).

De acordo com Santos (2000, p. 94): “O jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do autor”. Sim, um texto revela seu autor, mas um autor não se revela inteiramente em um texto. O texto é produto (ainda que inacabado), o autor, por sua vez, se faz na tessitura. É ser sendo (Pinel, 2008). Desse modo, um texto se revela, mas um autor é muito mais do que um texto. Por autor, quem escreve, o mundo que ele representa – no caso – parte da zona epistemológica e parte da zona colonial. Por autor, parte de um mundo que o constituiu – a cultura europeia, a colonial, a indígena, a afrobrasileira. É porque um autor não se esgota em uma parte e uma parte não é o todo, que o mundo também não é totalmente decifrável. Sempre sobra um resto e este resto... é o imprevisível, o indeterminado, o imprevisto, ou o que Morin (2001) define como ecologia da ação.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 INSERÇÕES À ABORDAGEM MÉDICO-PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.

Anterior ao processo de apresentação e análise das fontes de informação relativo às práticas de tradução sobre os excluídos da/na escola no Espírito Santo, este capítulo objetiva incursionar pelas práticas higienistas<sup>11</sup> no Estado e mais especificamente, pela abordagem médico-pedagógica.

Este capítulo serve de introdução para que se realize um exercício de imaginação epistêmica sobre os contextos sociais, históricos e que sinalizavam a situação precária diante dos cuidados do Estado para com a saúde bem como para com a educação. Esta prática ensejou um movimento de valorização da área médica, por parte dos órgãos públicos, como modo de se adotar medidas de higiene para prevenção das doenças ocasionadas pela precariedade de saneamento básico, dentre outros fatores.

Cabe lembrar que no Brasil, no início do século XX, Jannuzzi (2004) esclarece que as escolas foram atingidas pelas medidas de higiene por meio da Inspeção Higiênica, integrada por uma comissão de médicos. E, embora as inspeções não se referissem especificamente à deficiência, detectavam casos de sujeitos “nervosos”. Portanto, os médicos fizeram parte do grupo de atores que se ativeram às margens. É importante frisar que a deficiência mental era relacionada a problemas básicos de saúde, tais como sífilis, tuberculose e doenças venéreas causadores estes, de degenerescência e taras, conforme afirmava Magalhães em 1913, citado por Jannuzzi (2004).

O outro aspecto, para incursionar pela abordagem médico-pedagógica, consiste em reconhecer a importância desta categoria profissional diante das conquistas em relação aos direitos humanos dos sujeitos com deficiência, visto terem percebido, no

---

<sup>11</sup> A expressão “higienista” refere-se a um discurso mais amplo que a abordagem médico-pedagógica, pois se insere e se materializa para além da escola/educação. O conceito “higienismo” é mais adotado por autores que trabalham com o referencial teórico foucaultiano como prática de controle, mas se manteve esta expressão em algumas situações do texto ao se reconhecer o discurso como potencializador das práticas sociais (jurídicas, econômicas, políticas...) e educacionais. A escola portanto, não é isolada das determinações mais amplas.

Brasil, a importância da pedagogia, ainda que criando instituições escolares, ligadas a hospitais psiquiátricos (JANNUZZI, 2004).

Assim constando, de modo a incursionar pelo Estado do Espírito Santo pela abordagem médico-pedagógica, o texto inicia a partir dos fragmentos do período colonial e imperial, mas se detém na Primeira República, quando a área médica almeja reclinar sua prática na educação, mais consistentemente. Ao analisar a realidade social e histórica da educação higienista referente à República Velha, pela concepção pós-moderna de oposição, as análises do conhecimento se concentram na periferia. Trata-se de um conhecimento que percorre as fronteiras, que vive nas margens, “[...] porém sem viver uma vida marginal” (SANTOS, 2008, p. 354). Na fronteira, vive-se na contemporaneidade com “[...] a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo” (SANTOS, 2008, p. 354). Sensação, pois neste estudo o “[...] passado é, por definição, um dado que nada mais modificará”; enquanto que o “[...] conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

Dentre as fronteiras, a das temporalidades consiste em prescrutar o presente-passado e os discursos ou episódios envolvendo atores sociais, sejam estes os que ficaram à margem, os que as produziram ou os que expandiram os centros.

O período das grandes navegações e descobertas foi também o período de conquistas por novos adeptos das religiões europeias. No Brasil, o catolicismo adquiriu maior proeminência devido à chegada dos jesuítas. Os jesuítas são religiosos da Companhia de Jesus fundada por Santo Inácio de Loyola, como movimento da Reforma Católica (DREHER, 1996). O objetivo era que os jesuítas atuassem em uma missão transformadora, a serviço do catolicismo (SALETTTO, 2011).

Dom João III, ao visar dar novo impulso à colonização no Brasil criou o Governo-Geral e convidou os jesuítas para que aqui estabelecessem sua missão. Em 1553, junto com o segundo governador-geral, Duarte da Costa, veio o padre Anchieta, hábil tradutor do indígena e capaz de grandes sacrifícios em nome da Fé em Deus.

Anchieta (1989) colocou-se como agente da civilização pela palavra e, desse modo, parece prenunciar o Trabalho de Tradução proposto por Santos (2007, 2008). Além de dominar perfeitamente o espanhol, sua língua nativa, aprendeu o português

quando radicado em Coimbra e estudou no Colégio dos Jesuítas. Destacou-se em latim e aprendeu a língua tupi, como modo de compreender os índios e catequizá-los (SAVIANI, 2010). Dentre suas atividades, visitava como diretor da Companhia de Jesus, as aldeias, as fazendas e os engenhos. Foi por esta época que estreitou seus contatos com o Espírito Santo.

Concomitantemente à catequização, ao ensino da leitura e da escrita aos filhos dos índios, os jesuítas exerceram a função de educadores para os filhos dos colonos (SAVIANI, 2010). É assim que o Colégio de Santiago<sup>12</sup> se tornou o primeiro estabelecimento de ensino no Espírito Santo, a princípio no ano de 1556 (OLIVEIRA, 2008) e o terceiro no Brasil, e era pertencente à Confraria dos Meninos de Jesus do Espírito Santo (MOURA, 2000, p.27).

Desse modo, foi por meio dos enlaces entre política e religião, que a expansão do centro europeu, nos períodos coloniais, alcançou as terras espírito-santenses e se estabeleceram processos de regulação e emancipação pelo conhecimento. Esta inferência decorre da leitura de Oliveira (2008) e de Novaes [196-?], quando ambos iniciam o relato da história do Espírito Santo pelo processo colonizador do catequista, em relação ao índio. Tanto um autor, como o outro iniciam a narrativa pela conquista portuguesa de Ceuta,<sup>13</sup> no norte da África, cujo objetivo era atender ao desafio de tomar outros itinerários para chegar às Índias. Oliveira (2008) aborda o tratado de Tordesilhas, quando já haviam decorrido trinta e quatro anos do desembarque os portugueses no Novo Mundo, e a carta de doação de D. João III a Vasco Fernandes Coutinho, em Évora, a primeiro de junho de 1534.

O nome de Espírito Santo se deve, ao dia em que a caravela de Vasco Fernandes Coutinho aportou em sua capitania, na cidade de Vila Velha,<sup>14</sup> no dia vinte e três de maio de 1535, oitava de Pentecostes (domingo), dia, segundo a Igreja Católica, dedicado à terceira pessoa da Santíssima Trindade (OLIVEIRA, 2008). Vila Velha é

---

<sup>12</sup> Atual Palácio Anchieta

<sup>13</sup> No século XX Ceuta passou ao domínio da Espanha configurando-se ao longo do tempo como cidade autônoma.

<sup>14</sup> Merece destacar as várias construções históricas da cidade de Vila Velha, como a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, o Forte de São Francisco Xavier de Piratininga, o Farol de Santa Luzia. Entretanto, com singularidade no País, sem dúvida, o Convento da Penha, é um dos principais pontos turísticos do Espírito Santo. Construído entre os séculos XVI e XVII foi tombado como patrimônio histórico cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1943.

considerada, desse modo, a cidade mais antiga do Estado. Em 1549, a capital foi transferida para Vitória.

Se os jesuítas se ativeram à educação, os portugueses optaram por fundar no Espírito Santo, entre os anos de 1550 e 1551, a Santa Casa de Misericórdia (SCHWAB; FREIRE, 1979). Esta instituição mereceu honraria especial de Filipe II,<sup>15</sup> em 1605, que lhe concedeu, por alvará, “[...] os mesmos privilégios da sua irmã de Lisboa [...]” (OLIVEIRA, 2008).

Em 1808, nuances da modernidade chegaram ao Brasil junto com a família real, seja pela política liberal<sup>16</sup>, seja pelo cientificismo. De modo a assumir para si a construção da sociedade, o Brasil adota como modelo de trajetória, a cultura europeia o que em decorrência repercutiu na desvalorização da cultura brasileira pelas elites (OLIVEN, 2001). Assim constando, para Santos (2008), tanto os pilares de regulação como os de emancipação existentes na modernidade servem bem às realidades europeias, mas não às sociedades extraeuropeias.

Mas, por ventura, existe algum modo de uma sociedade se formar por si unicamente, sem a inserção de outra? No que resultaria uma sociedade “original”, sem interferências de outros povos?

O Brasil foi plasmado nessa relação colonialista, entre processos de regulação e emancipação impetrados por Portugal. Pelos pilares da emancipação, por exemplo, a instituição da ciência moderna compareceu pelas aulas de cirurgia e de economia na Bahia, em 1808. E, um ano após, em 1809, passou a existir a aula de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro. Outro movimento foi a criação da Academia Real da Marinha, em 1810, destinada a formar engenheiros civis e militares (SAVIANI, 2010, p. 118). Cuidados em relação à saúde, preocupações com a ordem ou com construção civil fizeram com que o espaço ocupado pela família real adquirisse contornos de uma cidade cosmopolita, no dizer de Oliven (2001).

No Rio de Janeiro, a abertura dos portos ao comércio exterior favoreceu a entrada de viajantes estrangeiros no País. Muitos deles, ao descreverem a vida e os

---

<sup>15</sup> Felipe II foi rei de Espanha, a partir de 1556. Em 1580 se tornou rei de Portugal como D. Filipe I, devido à crise de sucessão sobre a qual resultou na União Ibérica com Espanha.

<sup>16</sup> Alfredo Bosi, citado por Saviani (2008) identifica quatro significados para a palavra liberal. Conservador de liberdades (1) de produzir, vender e comprar, conquistadas em 1808; (2) de representar-se politicamente, alcançada em 1822; (3) de submeter o trabalho escravo mediante coação jurídica e como quarto significado o de ser capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência, de acordo com a Lei de Terras de 1850.

costumes do Brasil, durante o século XIX, fizeram críticas em relação à educação, à indolência da raça, à falta de saneamento básico. “Viajantes estrangeiros no Brasil, no início do século XIX, lançavam seus olhares para os espaços públicos das cidades brasileiras e denunciavam a sujeira, os aglomerados humanos, de gente maltrapilha, esmolante [...]” (LOBO, 2008, p. 327). Segundo as análises de Castro, (1985), a interpretação era de que o Brasil era um país doente.

Na rastro brasileiro, o Estado do Espírito Santo, no período imperial, depara-se com a varíola, moléstia que causou muitas mortes, até mesmo, por conta da resistência popular à vacina. E “[...] [mais] pavoroso que a varíola foi o surto de cólera que fez sua aparição na província em novembro de 1854 [...]”, o que conduziu ao túmulo mais de mil vítimas, segundo Oliveira (2008, p. 369).

A preocupação para com a higiene e saúde concentra as atenções nos processos de prevenção e controle. No Espírito Santo, destaca-se no período imperial uma passagem da vinda do Imperador D. Pedro II. Segundo o jornal *Correio da Vitória*, a visita foi revestida pelo caráter da informalidade, pois D. Pedro II fez questão de examinar e acurar tudo minuciosamente. Assim, por exemplo, no quartel da Companhia Fixa, S. M. examinou “[...] os dormitórios, o rancho, a cozinha, provou a comida, indagou de tudo, e saiu satisfeito do que viu”. Em relação à Instrução Pública, o jornal afirma:

Ontem, logo às seis horas e meia da manhã, S. M. saiu do palácio a cavalo e foi visitar a Fortaleza de S. João, dirigindo-se depois à primeira aula de instrução primária, onde demorou-se algum tempo. S. M. que tanto desvelo mostra pela instrução pública, procurou indagar do aproveitamento dos meninos, examinou alguns deles em leitura, e mandou fazer algumas operações aritméticas (*Correio da Vitória*, sábado, vinte e oito de janeiro de 1860 apud Oliveira, 2008, p. 402).

Até aquele período, a instrução pública se destinava à população branca. Mais próximo à República, o olhar se dirige a outros grupos sociais. No Relatório sobre a Instrução Pública, o conselheiro, baseando-se nos princípios da Constituição do Estado, expressa a necessidade de aumentar em muito a população escolar estendendo-a aos ingênuos<sup>17</sup> e adultos libertos “[...] naquele período no pleno gozo

---

<sup>17</sup> De acordo com Saviani (2008), *ingênuos* era o nome dado às crianças libertas, em consequência da Lei do Ventre Livre. Para estas crianças eram reservadas as escolas agrícolas ou fazendas-escolas, colônias-agrícolas, de modo a afastá-las do ócio. Cumpre lembrar que o termo “ingênuos” deriva do Direito Romano. Naquele contexto, os ingênuos eram os nascidos livres e que nunca

da sua liberdade sem os princípios de moral e religião, eivados dos vícios do captivo e no mais completo obscurantismo [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1888, p. 7).

As boas intenções, entretanto, por uma educação irrestrita, não foram mais fortes do que as condições impostas face ao uso da razão proléptica. O uso desta razão dilatou enormemente o futuro ao postergar o maior número de alunos nas escolas. Contraindo-se o presente naquela época, na medida em que as decisões assumiram o caráter de fazer o que fosse mais emergencial. É possível verificar esta afirmação no relato do Diretor Geral da Instrução Pública, o conselheiro Joaquim Maria N. de A'zambuja, ao expor o destino de uma parte do produto das loterias para o Serviço de Instrução Pública. Esse fornecimento deveria ser equitativo conforme a tipologia e o número de alunos, mas, o diretor esclarecia que a quantia da qual se podia dispor estava aquém da previsão da lei do Orçamento de 1886, e com ela se atenderia só o que fosse mais ‘urgente’ para o regular funcionamento das escolas. (ESPÍRITO SANTO, 1888, p. 7).

A monocultura do tempo linear, provavelmente, foi um dos fatores que emperrou o processo de abertura das escolas regulares para um tipo de crianças e jovens, até o início do século XX. O País e o Estado do Espírito Santo tinham pressa: a escola existia e oferecia um percurso até o grau máximo, somente para quem acompanhasse a aprendizagem no “ritmo das locomotivas”.

Como resultado deste processo excludente, um número considerável de crianças nem chegavam a ingressar na escola ou se iniciavam, com o tempo ficavam pelo caminho. É importante observar que no ano divisor de século, 1900, a população espírito-santense era de “209.783 almas” e, em sua maior parte, vivia na área rural, dedicando-se às culturas do café, cacau, algodão, cana-de-açúcar, milho e arroz. De acordo com Pacheco (2004) as grandes fazendas de café formaram-se no século XIX, no sul do Estado. Nesta região, núcleos urbanos nas cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Alegre e São Pedro de Itabapoana atuaram com prestação de serviço às áreas rurais.<sup>18</sup> O comércio do mesmo modo, era estabelecido pela exportação e importação, diretamente, com os Estados Unidos da América, Europa e Argentina,

---

deixaram de o ser, desde o seu nascimento. Estes não sofriam nenhuma restrição no seu estado de liberdade.

<sup>18</sup> Por sua vez, nas regiões montanhosas do centro cujo plantio era de café, a partir de 1950 começaram a destacar-se pelo cultivo de hortifrutigranjeiros. Quanto ao norte do Estado manteve-se intocado até meados do século XX. Se por um lado, a atividade rural predominara até 1960, de outro, conseguira até 1930 ficar coberto por 70% da mata atlântica (PACHECO, 2004).



por meio de dois bancos que operavam na capital: o Banco Espírito-Santense e o Banco da Vitória (OLIVEIRA, 2008).

No que diz respeito à capital, em sua maior extensão, “[...] Vitória era uma cidade sem luz elétrica, sem água encanada e esgotos. Casas e ruas eram iluminadas por lampiões, lamparinas, velas e até tochas [...]” (MATTEDI, 2005). Afirma o autor que, as profissões muito requisitadas e realizadas por ex-escravos ou por seus filhos, eram o conservador de lampiões, o carregador de água (em latas e pipas) e o de fezes, que as retirava das casas para despejar na maré vazante. Assim, é possível perceber que pessoas, por viverem assujeitadas em um tipo de colonialismo, foram vitimizadas, porque inseridas em campos de força acima das suas forças. Este é um dos maiores resultados das práticas higienistas.

Em relação à inspetoria de higiene existiam apenas dois estabelecimentos de saúde: um hospital de propriedade do Estado, destinado ao tratamento dos praças da Companhia de Infantaria, e outro, o da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, para medicar, em grande maioria, as pessoas indigentes. No relatório do Presidente da Província, feito por Antônio Leite Ribeiro de Almeida, é mencionado o descontentamento com o asilo de alienados, o qual não correspondia às esperanças dos seus fundadores (ESPÍRITO SANTO, 1888).

No mesmo município sem saneamento básico e atormentado por constantes doenças, assinalava-se que a vida não é só necessidade. É também ciência e arte. Onde a dor, a falta de saúde, a miséria se instalam, uma luz se acende e sinaliza a vida. A economia, o comércio, a justiça, a educação, a saúde, tudo é necessário e pode ser agilizado pela arte que renova a esperança. Talvez por isso, dentre outras razões, mesmo sob os reclamos de desperdício, Muniz Freire, na primeira administração, busca dar materialidade à cultura na Capital com a inauguração de um teatro em estilo renascença, o *Teatro Melpômene*. Para sua inauguração, a Companhia Julia Plá apresentou a opereta *A Mascote* (MATTEDI, 2005). Outras iniciativas na área cultural da capital faziam apreciáveis progressos, como a Biblioteca Pública do Espírito Santo e dois jornais, destacando-se o *Jornal Oficial* criado para divulgar os atos oficiais como: leis, decretos, regulamentos, instruções, circulares ou quaisquer outros atos do governo do Estado como da União. Era permitido igualmente a veiculação de artigos que servissem ao engrandecimento

moral e material do Estado. A presença destes locais e da imprensa denota a formação de cidadãos ávidos pelo conhecimento, por informação (MATTEI, 2005).

Ao fazer uma leitura dos documentos relativos ao início do século, no Estado do Espírito Santo, sobre o higienismo, não raro são encontradas situações semelhantes as do Rio de Janeiro, das quais se teve conhecimento por meio de Almeida (2010). Esta mesma autora, igualmente, estimulou a leitura da obra *Pelo amor às cidades*, de Le Goff (2002), ao afirmar que o higienismo em relação às cidades não é algo recente, na medida em que o regulamento e o urbanismo multiplicaram-se a partir do século XII, na Europa. As cidades contemporâneas, no dizer de Le Goff (2002), assemelham-se mais às cidades da Idade Média, do que estas últimas às cidades antigas. Cemitérios na área urbana, termos como “Villa” para designar a cidade (passagem do poder do campo para a cidade), o gosto pelo negócio e pelo dinheiro, empréstimos financeiros são alguns dos exemplos dessas semelhanças.

Quanto à capital, Vitória convivia com os dois extremos: de um lado, miséria, falta de cuidados básicos com a vida, e, de outro, ânsia de instrumentos civilizadores como cultura e educação. Em *Biografia de uma Ilha*, Derenzi (1965) questiona o que era o ensino no Espírito Santo até 1908, ao que responde como sendo um mito, pois mesmo para o pequeno número de famílias abastadas, educação era um privilégio. Apesar dos esforços na área, a situação era de total precariedade, não só econômica, mas de qualificação profissional em várias áreas, que repercutiriam nas atividades produtivas. O cenário era tão desolador que chegava ao ponto de a procuradoria desabafar escrevendo parecer incrível que, contando o Estado com quase vinte anos de autonomia, agindo e governando-se por si mesmo, ainda se encontrasse na desorganização e abandono de quase todos os serviços (ESPÍRITO SANTO, 1909b).

Na sessão extraordinária do Congresso Legislativo do Estado do Espírito Santo, no ano de 1908, lê-se que, na capital, a população com 9.000 almas se encontrava desprovida dos mais elementares serviços de higiene, merecendo, das mais simples providências aos melhoramentos em defesa da saúde pública. Mas, ainda assim, era reduzido o número de óbitos, o que evidenciava o clima salutar da cidade e animava o empenho pelo seu saneamento.

Por sua vez, o relatório do ano de 1910, do Diretor do Serviço Sanitário, Olympio Corrêa Lyrio, endereçado ao Presidente do Estado, Jerônimo de Souza Monteiro,

ratifica o texto do Congresso Legislativo, quando faz menção ao único caso de varíola na capital e que não se poderia dizer o mesmo para as cidades do centro, tais como: Alto Guandu, Baixo Guandu, Santa Leopoldina, Santa Teresa, Santa Joana, Santa Cruz, Santa Isabel e Fundão. Santa Leopoldina fora a mais atingida. Das 136 pessoas com esta moléstia e sintomas de febre alta, delírios, e vômitos, 74 foram recolhidas ao hospital de isolamento e 62 tratadas em suas residências. Dentre estas pessoas, 61 eram homens, oito eram mulheres e cinco eram crianças. As que foram recolhidas ao hospital de isolamento lograram melhor recuperação da saúde, pois faleceram apenas três. Isto foi comprovado porque, as que foram tratadas em casa, tiveram um número elevado de mortes, no total de onze. (ESPÍRITO SANTO, 1910).

A realidade da falta de saúde associada à pobreza se perpetuou no Estado do Espírito Santo. O médico Jolindo Martins (1956), em seu livro: *Se a criança votasse...*, empenhou-se em uma “cruzada” (expressão utilizada pelo médico) contra a mortalidade infantil a partir da erradicação da pobreza e da ignorância. Já dizia o autor que “[...] é na alimentação sadia que reside a saúde da criança e não no consultório do pediatra e da farmácia [...]” (MARTINS, 1956, p. 17).

Mas, se este trabalho é sobre educação, por que informar sobre a área da saúde? O intuito é mostrar que toda a preocupação com a saúde foi necessária para aquela época, devido aos desafios do número de doenças, algumas delas, doenças contagiosas. Por sua vez, se algumas doenças são provocadas por fatores sociais e, portanto poderiam ter sido evitadas - desde que tivesse existido concentração de esforços pela prevenção, por meio do saneamento básico/urbanização/educação – por que pouca vontade política por parte do governo? Fica a pergunta como instigadora da imaginação epistêmica, cujas respostas são encontradas parcialmente por alguns autores em seus trabalhos, como Almeida (2010) e Araújo (2011).

Fato é que, neste mesmo período, todos os que não eram considerados saudáveis eram taxados de inabilitados, anormais, pois representavam riscos às pessoas, a qual vivia sob a subjetivação do discurso higienista. A saúde estava na simetria, na padronização, na disciplina.

Araújo (2011) acrescenta que, nas últimas décadas do século XIX e nos primeiros anos do século XX, em São Paulo, a exemplo dos países civilizados, interessava

aos médicos higienistas imprimir uma política de controle sobre a população pobre da cidade, vista como propagadora de doenças e de surtos. Esta política consistia em penetrar na esfera privada da vida dos pobres, quando utilizavam a educação higiênica como estratégia de formação de hábitos morais. Igualmente, Câmara (2011) ressalta que, no Brasil, a intervenção era no sentido de validar a educação higiênica e a puericultura como conhecimentos a serem incorporados às escolas públicas, escolas normais, e Faculdades de Medicina, além de disseminar este conhecimento junto às mães, principalmente, as de classe popular. Um dos modos de inserção profissional por parte dos médicos, na sociedade, consistiu neste campo de saber que deveria legitimar o atestado de saúde dos proponentes a ocupar uma “carteira escolar”. O uso da racionalidade cognitivo-experimental da ciência se entrelaça à racionalidade moral prática do direito moderno e formula as práticas civilizadoras. Foi nesta articulação que o Art. 23, do Capítulo III referente às aulas e seus regimes, da Lei n<sup>o</sup> 545, do ano de 1909 prescrevia que, para a primeira matrícula nas escolas primárias, fosse necessária a certidão ou documento que provasse ter a “[...] creança a idade mínima de 7annos, bem como atestado médico, que prove não soffrer de molestia contagiosa<sup>19</sup> e certificado de vacinação com resultado favorável [...]”. (ESPÍRITO SANTO, 1909c, p. 43).

No período de descobertas científicas, sob um paradigma de pertença, sujeitos foram identificados e direcionados para os locais de “preparação para o futuro”. Coube à área jurídica (e policial) legitimar os que não estariam enquadrados de acordo com os anseios da sociedade civilizada. A área médica (a psiquiatria), com o tempo, assumiu a centralidade nas discussões. Esta produção de diferentes saberes da qual a ciência moderna se ocupou, para Santos (2008), é o período da modernidade.

No Brasil da Primeira República, a modernidade veio acompanhada da urbanização, cujas cidades se transformaram em “oficinas de civilização”, e de outros movimentos como: Nacionalismo, Catolicismo, Tenentismo, Modernismo e Integralismo (NAGLE, 2001). O Brasil vivencia a consolidação do empresariado rural e a evolução do proletariado industrial. É nesta ambiguidade que a diferença foi concebida como inferioridade. Todo e qualquer comportamento distinto da trajetória estabelecida pelo projeto de desenvolvimento seria tratado como caso de saúde, de polícia.

---

<sup>19</sup> Dentre as doenças contagiosas pode-se citar a febre amarela, varíola e a peste.

A capital no Rio de Janeiro, por exemplo, logo tratou de oferecer um remédio para os males que afligiam a alma: os hospícios. No Brasil, vários estados utilizaram a prática de construção (física/institucional/legal) dos hospícios. O isolamento seria empregado na medida em que possibilitasse a observação e posterior descrição dos sintomas (SILVA, 2008, p. 70). Todavia, no Estado do Espírito Santo, o primeiro hospital psiquiátrico só foi criado após a primeira metade do século XX.

De acordo com o exposto, é possível ir compondo os modos como os processos de regulação e emancipação se interseccionam e apresentam configurações semelhantes ou distintas. Esta fusão ou afastamento aponta para o desafio da ciência: construir um conhecimento situado, mas com certa independência das determinações do Estado, do mercado ou mesmo da comunidade em que está inserida. Por conhecimento situado, Santos (2008) indica o que está enraizado nas aspirações dos povos oprimidos, de atenção contínua à identidade.

Mas por que esta prática de isolar grupos sociais recebeu tanto apoio? Ocorre que naquele período, o objetivo de futuro no Brasil consistiu em dinamizar o desenvolvimento urbano por meio do incentivo à industrialização. A palavra que sintetiza a Primeira República referente às questões sociais é a “ordem pública”, vistos os “fora da lei” como caso de polícia (NAGLE, 2001) empunhada pelos saberes do Direito e da Medicina. Assim, fizeram parte das práticas sociais sustentadas pelos modelos da cultura ocidental, a atenção à saúde, à ordem, às práticas morais, aos considerados bons costumes e à valorização da família com estrutura nuclear. Estas práticas ocorrem de modo distinto em cada localidade. Cada sociedade em cada tempo e cultura cria determinadas verdades e sobre elas estabelece as relações de pertença: seja de inclusão, seja de exclusão.

A contradição ocorre, pois de um lado existem os discursos de verdade, os quais determinam quem são, a cada tempo e lugar, os que irão viver a utopia e os que irão viver a heterotopia - um lugar que remete a outro lugar. A sociedade operou de modo que, alguns grupos fossem escolhidos para fazer parte da ordem e do progresso, enquanto outros, fatalmente não seriam contemplados com o que fosse necessário para se afirmarem. Do outro lado, muitos por não acompanharem as exigências civilizadoras passaram a se ocupar de ações destrutivas. Dentre os fenômenos, a delinquência, a loucura e o crime são atingidos (SANTOS, 2008). A loucura, de acordo com Lobo (2008), era uma expressão para designar adultos, não

crianças. Estas receberam outras classificações. A diversidade de nomeações, entretanto não as impediu de serem encaminhadas para “câmaras de isolamento”. Ao assim se fazer, o problema não resulta do privilégio a alguns, mas de não oferecer pela escola, processos de emancipação para todos.

Mas afinal quem toma as decisões sobre quem ingressa na escola e quem fica fora dela? Na leitura feita a seguir, o entendimento é de que, mesmo existindo uma sociedade altamente diferenciada em duas classes sociais antagônicas, ainda assim, pode-se verificar uma engrenagem, redes tecidas em fios (muitas vezes invisíveis), mas que se conectam.

## CAPÍTULO 4

### 4.1 PRÁTICAS DE PERTENCIMENTO: EXCLUSÃO DA ESCOLA PÚBLICA.

A expressão “práticas de pertencimento” remete aos modos de se constituir uma sociedade: os que estão inscritos de fato na sociedade dos direitos: alguns muito mais resguardados nos direitos sociais, no caso, os existentes; enquanto outros, são menos, como os tomados como “não-existentes”. Por sua vez, a exclusão, indica que o modo de pertencer, de estar “dentro da sociedade” é pelo lado de fora, pela não-existência.

Feito este esclarecimento, este capítulo se divide em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo, referente às imediações do ano de 1909, são apresentadas as formas como as práticas discursivas são realizadas sob o prisma da educação moral, heranças dos discursos de verdade deixados pela centralidade europeia. Sob estas práticas de tradução, algumas crianças são aceitas para serem matriculadas na escola, enquanto outras ficam à margem. Em relação a estas crianças, talvez fosse até preciso interpelar (MEIRIEU, 2002), mas não excluir. A legitimidade e a permanência desta visão de mundo localizado comparecem em diversos aspectos da vida política, dentre eles, o que se destaca: o currículo da Escola Normal, face ao método intuitivo.

O outro subcapítulo prossegue pelo tratamento moral ao narrar o episódio envolvendo uma jovem e um possível caso de loucura. É neste capítulo, que as zonas de contato se embatem diante dos encaminhamentos feitos à época. As zonas de contato são abordadas nas narrativas encontradas nos relatórios de governo, de profissionais da área jurídica e educacional em sua relação com os sujeitos a quem se referiam, enquanto atividade de cuidado e educacional.

Enquanto o primeiro texto mostra a exclusão educacional e os efeitos dessa condição com o uso da racionalidade moral prática do direito moderno, o segundo texto enfatiza mais a exclusão quando se utiliza a racionalidade cognitivo – experimental da ciência.

#### 4.1.1 Diálogos e silenciamentos que produziram a exclusão escolar

O presente subcapítulo adota por objetivo problematizar o passado para entender de que modo as práticas discursivas de educação moral indiretamente provocaram a exclusão de grupos sociais do ambiente escolar. Ao investigar outros estudos na área da educação, que dissertassem sobre o início do período da Primeira República no Estado do Espírito Santo, foi esclarecedor o acesso aos trabalhos de Schwartz (2008) e Franco (2002).

Schwartz (2008) apresenta dados parciais de uma pesquisa que investiga materiais e métodos de ensino da leitura divulgados no Espírito Santo, no período de 1911 a 1930. Para isso, a autora utilizou documentos como a legislação, correspondências oficiais, jornais e impressos pedagógicos da época.

O trabalho de Franco (2002) analisa as práticas discursivas presentes no Espírito Santo na Primeira República - quando prevalecia a política das oligarquias cafeeiras - em sua relação com as duas principais<sup>20</sup> escolas femininas de formação para o magistério: a Escola Normal<sup>21</sup> e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, administrado pelas religiosas de São Vicente de Paulo. O autor aborda o currículo da época, a oferta de atividades manuais e os requisitos de matrícula no curso normal, tais como ser maior de 12 anos e menor de 30 anos. Além disso, a inspeção escolar fiscalizava a conduta dos alunos dentro e fora do estabelecimento.

Em ambos os trabalhos, não foram encontradas informações sobre a educação dos alunos anormais ou ortofrênicos. Enquanto o texto de Schwartz (2008) discute o método intuitivo no Estado do Espírito Santo, em sua relação com a alfabetização, o de Franco (2002) enfatiza a educação no ensino normal. Todavia, os dois trabalhos forneceram informações valiosas para concatenar com o objetivo deste estudo. Em diálogo com estes autores, o presente trabalho visa discutir a intersecção do método

---

<sup>20</sup> A oferta das escolas de magistério tinha existência extremamente irregular em função da pouca demanda e falta de estrutura da época. Dentre elas, Franco (2002) cita: o Instituto Feminino Secundário (1869), o Colégio Nossa Senhora da Penha (1871) e o Colégio Espírito Santo, chamado Colégio Normal (1871) que, pelo Decreto n.º 4, de junho de 1892, passou a receber a denominação de Escola Normal do Espírito Santo.

<sup>21</sup> Na Escola Normal também estudavam homens (FRANCO, 2002).



intuitivo com a educação popular da época e a formação de professores, para apontar de que modo esta fusão provocou a exclusão de outros grupos.

### **A tradução a partir de uma simples frase**

O acesso aos relatórios e mensagens dos governos dos presidentes de estado da terra capixaba, logo após os primeiros anos da Proclamação da República, até o final da primeira década, permite constatar que alguns setores da sociedade estavam preocupados com a educação do povo, mas quase não foi mencionado. Naquela época, em pleno nascimento da República, os processos de regulação desencadearam no Brasil, tanto a desigualdade dos que estavam na escola, como a exclusão da escola. Até antes da República, a educação foi assegurada somente à elite,<sup>22</sup> (FREIRE, 1993; SAVIANI 2010) seja pela organização pedagógica ou metodologia adotada, seja pela exclusão de segmentos sociais. Todavia, um dos políticos que explicita e se atém à educação menos elitizada é o Presidente do Estado do Espírito Santo, José Marcelino de Vasconcellos. Em seu relatório final de governo, datado do ano de 1898, faz menção à **instrução popular**<sup>23</sup> afirmando que esta **só poderá experimentar reformas que a tornem “[...] profícua e eficaz quando as Escolas Normaes tiverem produzido número mais avultado de professores com as habilitações mais necessárias a realização deste desideratum”** (ESPÍRITO SANTO, 1898, p. 9).

Vasconcellos dilata o presente ao desacreditar em uma reforma eficaz para aquela época. É possível que a credibilidade em uma reforma tenha sido postergada para o futuro, uma vez que anteriormente, a Reforma de Muniz Freire, apresentou resultados insignificantes, conforme adverte Salim (2011).

A seguir, pelo procedimento do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) a frase de José Marcelino de Vasconcellos é desmembrada em três partes. Desse modo, o

---

<sup>22</sup> A elitização do ensino foi um fenômeno histórico e de grande escala. Por sua vez, pode-se dizer que uma pedagogia comprometida com as classes pobres tenha revelado seus primeiros sinais na linguagem por meio de Pestalozzi quando relata sua experiência com as crianças órfãos de Stans (SOÉTARD, 2010) e Fröbel, conforme se deduz pela leitura de Heiland (2010).

<sup>23</sup> A educação popular neste período não tem o mesmo sentido que terá nos anos 50-60 com a proposta de Paulo Freire e outros. Popular no início dos anos 20, refere-se a uma educação ampliada, estendida à população em geral.

texto estabelece a seguinte organização: no tópico - “A educação popular e as desobrigações” são apresentadas informações sobre como o Estado, ao se isentar de oferecer escola estendida para todos os grupos sociais, provoca a invisibilidade de alguns grupos na escola. O tópico seguinte: “A educação popular será profícua e eficaz” aponta para o uso da metodologia como um dos entraves de exclusão e, por fim, “Quando a Escola Normal produzir mais professores” problematiza-se o tipo de formação que está implícito na simples denominação de uma disciplina. Cada subdivisão se relaciona entre si com os diferentes momentos da história do Brasil e do Estado do Espírito Santo, bem como às práticas educativas. Dessa forma, pormenores considerados sem importância, forneceram a chave para ascender aos produtos elevados do espírito humano (GINZBURG, 1989).

A compreensão das informações foi feita à luz da perspectiva teórico-metodológica sugerida por Santos (2008), ou seja, o Trabalho de Tradução, o qual conjuga sensações de experiências de carência, de inconformismo, e de motivação para superá-las de uma forma específica.

A postura crítica adotada é condição para superar sentimentos semelhantes de inconformismo, mas com a consciência de que, em cada momento histórico, existe uma linguagem cultural que se inscreve nas alternativas e limitações do seu tempo. Além do tempo, o diálogo será feito entre zonas de contato, ou seja, campos sociais nos quais as práticas e os conhecimentos se encontram, interagem e se embatem. Neste caso, entre: o antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro) e o Estado do Espírito Santo; a escola normal e a educação popular; profissionais da educação e profissionais da área jurídica.

### **A educação popular e as desobrigações**

A previsão do presidente do Estado, José Marcelino de Vasconcellos, feita em 1898, fala de uma instrução extensiva à camada popular. Todavia, embora começasse um movimento de democratização pelo acesso ao ensino para as camadas populares, ainda assim, um grupo não receberia ensinamentos na escola. Para entender essa afirmação na escala local, retorna-se ao período anterior à Proclamação da República e às prescrições nacionais propostas em 1879. Na Reforma de Leôncio

de Carvalho, ministro do Império, foi publicado o Decreto n. 7247, de 1879, cujo texto prescreve as *lições de coisas*<sup>24</sup> como disciplina do programa da escola primária. A perspicácia em se deter nas palavras e linguagens da época faz com que se cogitem outros sentidos possíveis, como tentativa de captar, no jogo de expressões, uma “prescrição” de pertencimentos para diferentes grupos.

De acordo com Saviani (2010), a Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, proclamou um ensino primário e secundário completamente livre das intervenções do Estado, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene. Ora, a enunciação destas duas condições foram os pilares de regulação e emancipação do discurso higienista. Esta mesma reforma, igualmente, regula os cursos e programas de ensino de formação superior, relacionado tanto às Ciências Jurídicas, como às Ciências Médicas. Desse modo, a referência à moralidade e à higiene fora sustentado tanto pelo discurso médico, como já bem observa Saviani (2010) em relação ao Brasil, como pelo discurso jurídico. Diante disso, a emancipação moderna reduziu-se pelo discurso médico, à racionalidade cognitiva instrumental da ciência, e ao discurso jurídico, à racionalidade moral-prática do Direito Moderno. Ambas as racionalidades científicas, **ao negarem** o caráter racional de todas as outras formas de conhecimento, inscrevem-se em um modelo totalitário, pois só admitem seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas (SANTOS, 2000).

A escola, ao que parece, estabeleceu uma relação de mutualismo com as Ciências Médicas e Jurídicas e colaborou com um padrão de comportamento esperado por parte tanto dos educadores como dos alunos, que deveria atender às exigências morais e higiênicas. Essa afirmação se evidencia diante da Reforma de Leôncio de Carvalho, cujo Art. 2º prescreveu que a obrigatoriedade do ensino primário no município da Corte, é extensiva para ambos os sexos na faixa etária de 7 a 14 anos de idade. Estariam isentos desta matrícula no ensino público, os alunos cujos pais, tutores ou protetores provassem, que aqueles sob seus cuidados recebiam a instrução conveniente, em escolas particulares ou em suas próprias casas. O mesmo ocorreria aos que residissem em distância maior da escola pública ou

---

<sup>24</sup> Rui Barbosa nos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, de 1882, escreveu um amplo tratado sobre o método intuitivo ou “lições de coisas” como ficou conhecido (DARROZ; SCHELBAUER, 2007; FREIRE, 1993; SAVIANI, 2008).

subsidiada mais próxima, de um e meio quilômetro para os meninos, e de um quilômetro para as meninas (BRASIL, 1879). Embora o regulamento abrangesse apenas o município da corte, essas normas aludem à jurisdição das províncias.

O decreto cumpre o propósito de normatizar o ensino dos que ingressariam nas escolas. Todavia, este mesmo regulamento esclarece para a sociedade e educadores que um grupo não ingressaria. No parágrafo quinto é feita exceção da obrigatoriedade ao afirmar que constituiria motivos atendíveis de **dispensa do ensino**, quando se tratasse de meninos e meninas com inabilidade física ou moral ou estivessem enquadrados como indigentes (BRASIL, 1879). Vale esclarecer que, de acordo com Marquezan (2008), da alçada do Estado, especificamente na área educacional, nas Constituições de 1824, 1891, 1934 e 1937, o sujeito deficiente comparece como pressuposto, mas não está nomeado<sup>25</sup> no texto legislativo. Portanto, para se ter acesso aos sujeitos que ficaram de fora da escola e, encorajado pelas pistas sinalizadas nos estudos de Lobo (2008), Jabert (2001) e de Jannuzzi (2004), é que o caminho de busca precisou ultrapassar os documentos referentes à educação. Foi preciso consultar documentos de autoridades públicas das áreas médicas e jurídicas, de abrangência do território espírito-santense. Por sua vez, como não foram encontrados, dentre os materiais solicitados no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, relatórios da área médica sobre o atendimento às crianças e jovens que as descrevessem com inabilidade física ou mental, então a consulta se deteve mais nos da área jurídica.

### **Um diálogo pela ecologia dos saberes**

A leitura dos relatórios da área jurídica foi realizada sob a perspectiva de uma Ecologia de Saberes, por meio de um diálogo com os procuradores e promotores de justiça. Vale destacar que a Ecologia de Saberes é entendida por Santos (2008) como a ecologia de práticas de saberes. Nesta via, o “[...] reconhecimento da diversidade sócio-cultural do mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes do mundo [...]” (SANTOS, 2008, p. 156). Verificar de que

---

<sup>25</sup> Só em 1946, com a Constituição de 1946, comparece o sujeito deficiente nomeado. Na LDB, Lei n. 4.024/61 é feita referência no Art. 88. à educação de excepcionais.

modo outras áreas do complexo mundo do conhecimento interferem na organização da cidade, das instituições ou que linguagens são utilizadas por profissionais de outros saberes atentos à área educativa é um dos modos pelos quais a utopia do interconhecimento se faz aprendendo “[...] outros conhecimentos sem esquecer os próprios [...]” (SANTOS, 2008, p. 157). Desse modo, foram nos documentos da área jurídica que se teve acesso ao que foi silenciado pela educação. Nesta conversa entre fronteiras, foram lidos e analisados os relatórios do ano de 1909 e 1911, do procurador e dos promotores de quatorze (14) comarcas do Estado do Espírito Santo que abordavam sobre a situação dos órfãos,<sup>26</sup> sem local que os abrigassem.

- Órfãos desvalidos

Nos relatórios, enquanto alguns promotores não dissertavam sobre os órfãos, outros dispensavam maior atenção redigindo extensas descrições sobre a situação a que estavam sujeitos crianças e adolescentes. Um promotor mencionou o assunto no tópico de “Cadeia Civil”, e um procurador explanou sobre os órfãos, logo após se referir aos crimes cometidos na comarca. Segundo o procurador, o crime começaria com a *vagabundagem* do menino. Naquela época, a mentalidade era de considerar o futuro dado como certo e fatal, resquícios das influências positivistas de Cesare Lombroso (1834 – 1909), ou do que talvez Santos considere como indolência da razão proléptica (a que pensa saber tudo sobre o futuro). Para evitar um futuro de crimes, o procurador solicitou com urgência a criação de um asilo ou liceu de artes e ofícios, para meninos e meninas. Ele desenvolve sua argumentação amparado em Joly<sup>27</sup> e Roussel.

Joly, estudando as aproximações ou fronteiras do crime, cita Roussel que havia observado nas aberrações criminosas da infância as seguintes etapas: ociosidade, vagabundagem, mendicidade, vício e enfim – crime. O crime do homem, diz Victor Hugo nos Miseráveis, começa na vagabundagem do menino (ESPÍRITO SANTO, 1909b).

<sup>26</sup> O termo, *órfãos*, neste caso, é utilizado referente a uma ampla categorização de crianças e jovens sem escolas, que tinham ou não, pelo menos um dos genitores, porém na condição simbólica da orfandade. Dentre as categorizações constavam os que eram considerados imorais, pervertidos, indigentes, vagabundos, excepcionais (MONTICELLI, 2012).

<sup>27</sup> Henry Joly (1839-1925) foi um sociólogo, filósofo, psicólogo, e criminologista francês. Dentre os livros que escreveu pode-se citar *Le Crime: Étude Sociale (Paris, Librairie Léopold Cerf, 1888)* e *Notions de Pédagogie*.

Verifica-se o uso da razão proléptica e de uma monocultura de tempo linear ao prever um futuro fatal e abordar o que leva ao crime.<sup>28</sup> O futuro da criança já estava determinado com um conhecimento na qual o sentido e direção da vida dos sujeitos seguiram etapas sucessivas e fatais. Por sua vez, foram as “previsões” que desencadearam o uso da racionalidade solidária ao se argumentar em defesa de espaços de aprendizagem como a indicação de um liceu de artes ou oficinas por parte do procurador. Observa-se que estes espaços e propostas de atividades remetem ao método intuitivo salientado por Bacon e Locke (DARRÓZ; SCHELBAUER, 2007), além da atenção dispensada à pedagogia humanista de caráter social defendida por Pestalozzi (1746-1825), que propôs aos órfãos trabalhar com o coração, a mente e as mãos (LIMA, 2010).

E assim, a educação popular dos considerados com inabilidade física, mental ou tratados como indigentes passara a pertencer a outros espaços educativos.<sup>29</sup> Segundo Schwab e Freire (1979), para abrigar os menores abandonados no Estado do Espírito Santo, além do **Orfanato Santa Luzia**, fundado pelo bispo Fernando de Souza Monteiro, aproximadamente em 1901, foram fundados: o **Asilo Deus, Cristo e Caridade**, em 1918, por Jerônimo Ribeiro, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim; o **Orfanato Cristo Rei**, em 1924, criado pelo padre Leandro Dell’Homo; o **Instituto Agrícola Maruípe**, após os anos 30-40 (na gestão de João Punaro Bley). De acordo com Schwab e Freire (1979), para recolher os menores pervertidos existiu o **Abrigo Maria Madalena**, sobre o qual esta pesquisa não obteve informações. Tourinho (2009) e Jabert (2001) mencionam também a instituição de orientação

<sup>28</sup> A propósito da vinculação entre educação como prática de prevenção, uma narrativa feita no ano de 1913. Trata-se do relatório do Presidente do Estado, Marcondes Alves de Souza sobre cada um dos vinte municípios por ele visitado. Em treze deles, insere os temas relativos à escola e prisão, no mesmo parágrafo. Observe-se o que descreve sobre Linhares: “[...] a cadeia está provisoriamente funcionando em prédio alugado [...]; as escolas públicas funcionam em prédios alugados e sem as necessárias condições” (ESPÍRITO SANTO, 1913, p. 9).

<sup>29</sup> Cumpre destacar que a APAE foi instituída no Estado do Espírito Santo no ano de 1954 e, vinte anos depois, portanto em 1974, a Pestalozzi. Ainda em 1957, em relação à educação de surdos, foi instalada a primeira classe especial no Parque Infantil “Ernestina Pessoa” tendo à frente a professora Celcy Couto Mattos e, em 1958, sob a regência das professoras Ápia Ferreira Couto, Alécia Ferreira Couto e Leda Coutinho Dias, mais duas classes especiais foram instaladas no Parque Infantil “Maria Queiroz Lindemberg” e no Grupo Escolar “Alberto de Almeida”. Esta classe especial foi instalada quando o Secretário de Educação fora o professor Sr. Emílio Zanotti e como inspetor escolar que intermediara os convênios entre a Secretaria e o INES, o professor Archimino Gonçalves Ferreira. Este acordo foi possível devido à portaria nº 196 de 21/05/1956 do Ministro da Educação Clovis Salgado publicada no D.O. (da União) nº 119 de 19/05/1956 (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. SEDU, 2007-2010). Ao que parece, não havia até à década de 50 uma instituição que atendesse especificamente crianças com deficiência mental, como já ocorria nos grandes centros hegemônicos europeus.

espírita criada por Jerônimo Ribeiro para os órfãos e abandonados: a **Associação Beneficente e Instrutiva** de Cachoeiro de Itapemirim, fundada em 1913.

**“A educação popular será profícua e eficaz [...]”**

Após a explanação sobre estes grupos sociais sem acesso à escola, o diálogo segue com a frase do Presidente do Estado, José Marcelino de Vasconcellos, proferida em 1898, que como já foi dito por ele, a educação popular será profícua e eficaz quando a Escola Normal produzir mais professores, devidamente habilitados.

Já que se trata de uma previsão, foi feita uma projeção no futuro e se verificou que até 1908, mesmo com a Escola Normal regulamentada, não houvera aumento nem de professores, nem de escolas. Jerônimo Monteiro, segundo Oliveira (2008), consciente da alavancada que urgia ser feita para alterar o quadro e, percebendo naquele momento a urgência em renovar a mentalidade da época no Estado, “[...] contratou a Carlos Gomes Cardim, educador, entusiasta e jovem, forjado no dinamismo da cultura paulistana, sempre na dianteira do progresso nacional, confiando-lhe o problema da instrução pública [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 442).

De acordo com o art. 37 do Decreto nº 230, de 2 de fevereiro de 1909, a fiscalização do ensino era de competência dos inspetores escolares e delegados literários. Além de fiscalizar e apontar todas as necessidades das escolas do Estado, os inspetores se encarregavam da propaganda dos métodos e dos processos de ensino. O Plano Geral do Ensino, em 1909, era dividido em Primário e Secundário. O Secundário Profissional era ministrado pela Escola Normal, enquanto o Secundário no Ginásio Espírito Santense equiparado ao Ginásio Nacional ou subvencionado pelo Estado. O Ensino Primário – obrigatório para todas as crianças de 7 a 12 anos – era ministrado pelas escolas complementar e Modelo (anexa à Escola Normal), grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. As escolas isoladas e as reunidas tinham um curso de três anos e os grupos escolares e escola modelo de quatro anos, sendo apenas de um ano o curso complementar. Finalizado o curso preliminar com quatro anos de ensino, os que desejassem seguir o curso da Escola Normal teriam o primeiro ano complementar como preparatório. Os alunos que concluíssem o curso da escola isolada ou das escolas reunidas poderiam matricular-se no quarto ano de

um grupo ou da Escola Modelo, e os alunos que tivessem terminado o curso em um grupo escolar na Escola Modelo, passariam para a complementar, que serviria de transição para a Escola Normal. Uma vez conseguida pelo aluno a aprovação na escola complementar, ficaria assegurado o direito à matrícula na Escola Normal (ESPÍRITO SANTO, 1909a).

O ensino das escolas primárias compreendia Leitura, Gramática, Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia Geral, Geografia do Brasil e Cosmografia, História do Brasil, noções de Ciências Físicas e Naturais, Música, Desenho, Ginástica, Exercícios Militares e trabalhos manuais.

No relatório apresentado à Jerônimo de Souza Monteiro registraram-se 127 **Escolas Isoladas** as quais dispunham de uma organização modesta, cujo fim essencial era o “[...] preparo das crianças para as primeiras necessidades da vida prática [...]”. Como metodologia o “[...] **ensino anlytico intuitivo**, de acordo com os princípios, methods e processos da pedagogia moderna, está sendo posto em prática em todas as escolas isoladas do Estado [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1909a, grifo nosso). Quanto às **Escolas reunidas**, segundo o relatório, nada mais era que um grupo escolar reduzido, com a diferença única de o grupo escolar ter oito professores, quatro para cada seção e as escolas reunidas três para cada seção. Por vezes funcionavam em prédio alugado, para em outro momento, funcionar em edifício adaptado de acordo com os “[...] rigores necessários à uma boa casa de instrução [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1909a).

As Escolas Reunidas eram encorajadas, pois reuniam-se em um só edifício todas as escolas, acarretando duas vantagens: as escolas ficavam com salas vastas e higiênicas e realizava-se uma economia apreciável para os cofres públicos. Havia 28 escolas mistas. Quanto às Escolas noturnas, existiam 3 escolas com 102 alunos, segundo o Inspetor Gomes Cardim, e prestavam relevante serviço ao proletariado, fortalecendo o espírito e preparando-os para empreender com vantagem a luta pela existência. Cabe esclarecer que as escolas noturnas eram para alunos que cursassem o ensino primário acima dos 12 anos. Quanto ao **ensino secundário profissional**, existia uma única escola, que era a Escola Normal ou os colégios particulares. O Ginásio Espírito-Santense ministrava o secundário propriamente dito (ESPÍRITO SANTO, 1909a).



Para o Inspetor Geral de Ensino o: “[...] predomínio do forte sobre o fraco cada vez mais se acentua; a seleção natural mais e mais se caracteriza e a força do corpo casa-se admiravelmente com a força do espírito no combate que se trava para essa selecção” (ESPÍRITO SANTO, 1909a). Como metodologia, estava sendo colocado em prática, em todas as escolas isoladas do Estado, o ensino analítico intuitivo, [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1909a). A sugestão deste método fora feita na Reforma Leôncio de Carvalho. O método do ensino intuitivo propõe um processo evolutivo cuja etapa inicial ocorre pela educação dos sentidos. Essa proposta de método está atrelada aos anseios de uma sociedade positivista, a qual credibilizaria a importância do conhecimento, da educação e de um reconhecimento metodológico pela abordagem evolucionista. O método analítico intuitivo apresenta três graduações, detalhados por BUISSON (1897, apud SCHELBAUER, 2004): a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. O primeiro degrau foi mais conhecido por se ensinar às crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, ou seja, educar os sentidos para depois exercê-los pedagogicamente. No segundo degrau, – intuição intelectual – é visado o desenvolvimento da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e reflexão, ultrapassando a intuição sensível. Finalmente, a intuição moral no desenvolvimento do ensino intuitivo consiste em educar a criança nos aspectos morais e sociais (SCHELBAUER, 2004).

Ora, se a educação popular seria profícua e eficaz quando a Escola Normal produzisse mais professores que deveriam ensinar pelo método intuitivo, ou seja, ensinar a partir da primeira graduação (uso de todos os sentidos), então qual a lógica de oferecer escola aos inabilitados física (e moralmente)? Cabe lembrar que a sociedade vivia sob uma lógica e um paradigma – da ordem e do progresso. Nesse caso, quem aventaria questionar os impedimentos provocados pela crença ao método intuitivo? Essa pergunta, longe de compactuar, visa mostrar como são feitas no âmbito das prescrições metodológicas tessituras muito rígidas a ponto de não serem rompidas e colocadas em questão. A menos, que se aceitasse uma dose de sacrifício (SANTOS, 2008).

No Estado do Espírito Santo, por exemplo, Cardim afirmava que visava “ [...] zelar desveladamente pela homogeneidade e harmonia de vistas no ensino, para que elle não seja arrastado pelo caminho incongruente da anarquia” (ESPÍRITO SANTO,

1909a, p. 16). E, para que se mantivesse congruente com os ordenamentos, o caminho era a formação de professores (SIMÕES, 2011).

### **“[...] Quando a Escola Normal produzir mais professores”**

A reorganização do ensino primário e da criação da Escola Normal ocorreu simbioticamente no Espírito Santo, quando foi feita a primeira intervenção institucional na Instrução Pública do período republicano, durante o governo de Muniz Freire (1892 – 1896). “A formação do magistério primário foi o foco principal da reforma, estabelecida pelo Decreto nº 2, de 4 de junho de 1892” (SALIM, 2011, p. 2). Quase uma década após a Proclamação da República, o Presidente do Estado, José Marcelino de Vasconcellos, lança para o futuro a positividade e indiretamente para o presente, a negatividade. Pois, no futuro, o Decreto N.91 de 27 de março de 1908, dá novo regulamento à Escola Normal Espírito-Santense, aprovada pela lei n. 460, de 24 de outubro de 1906.

Neste período, o currículo da Escola Normal apresenta uma disciplina que associa Pedagogia à educação cívica, ou seja, uma educação vinculada à moralidade e ao nacionalismo. Na Escola Normal as disciplinas e cargas horárias seguiam conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Disciplinas da Escola Normal

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Português	3	3	-
Frances	3	3	-
Inglês	-	2	2
Literatura Portuguesa	-	-	2
Aritmética e Álgebra	3	-	-
Geometria	-	3	-
História do Brasil	-	2	-
História universal	-	-	2
História Natural	-	-	3
Geografia e Cosmografia	2	-	-
Caligrafia e Desenho	2	2	-
Trabalhos manuais	2	2	-
Ginástica	2	2	2
Música	-	-	2
Exercício de ensino na Escola Modelo	-	-	2
<b>Pedagogia e Educação Cívica</b>	-	-	3
Física e Química	-	-	2

Fonte: Espírito Santo (1909a).  
Elaborado pela autora.

As disciplinas e a carga horária seguem as orientações do Decreto N. 109, de 4 de julho de 1908, que regulamenta a Escola Normal e a Escola Modelo, anexo da Escola Normal. Constava nas regulações do decreto, o programa de 4 anos de acordo com o desenvolvimento intelectual e segundo os princípios do método intuitivo. O primeiro período se referia à lições e exercícios que reclamassem maior esforço e atenção. Interessante notar que a disciplina Pedagogia está atrelada à Educação Cívica, constando-se assim, uma estreita vinculação da pedagogia com a moralidade da época. Parece compreensível, ao se ponderar que à educação sempre se associou a formação do ser humano como sujeito social – seja na vida privada, seja na vida pública. No Decreto nº. 116, de 8 de julho de 1908, é possível verificar o programa das matérias do curso secundário da Escola Normal do Estado (Anexo 1). No que diz respeito à pedagogia, o programa apresenta quatro subdivisões: *Introdução*, em que constam matérias referentes à educação; *Analyse Pedagogica* e *Syntese Pedagogica e Historico* (ESPÍRITO SANTO, 1911).

No segmento referente ao HISTÓRICO, conforme consta no Anexo 1, o modelo de educação adotado era de acordo com os preceitos e teóricos europeus. O programa indica como conhecimento a ser trabalhado, a evolução pedagógica na Antiguidade

oriental, no período Clássico e nas Idades Média e Moderna. Depois faz referência a dois educadores: Pestalozzi e Froebel<sup>30</sup>. Calcado numa pedagogia intuitiva, Pestalozzi (1746-1825) fundamenta sua proposta educacional de formação integral, em que “[...] vincula formação moral e formação religiosa, e que vê na educação dos mais pobres uma possibilidade de redenção social, a partir de uma educação profissionalizante. [...]” (LIMA, 2010). Seu objetivo era, na versão de Lima (2010), conjugar uma formação que congregasse o trabalho, a conhecimento e a moralidade.

Por sua vez, Froebel<sup>31</sup> (1782-1852) é o educador que propõe um ensino além de lúdico, realizado por meio de gradações, característica esta própria do método intuitivo. De acordo com o naturalista cristão (ARCE, 2002b), o educador deveria seguir o processo de evolução natural semelhante ao jardineiro ao cuidar das plantas, daí o surgimento dos *kindergarten* (jardim de crianças). O livro de Froebel: *Pedagogia do jardim-de-infância* (1917) e o texto intitulado *De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas*, citados por Arce (2002b) e Heiland (2010), oferece excelentes pistas de processos de alfabetização de crianças e a importância da integração familiar com a escola para que este percurso se efetive.

Todavia, é de se cogitar que, numa sociedade brasileira construída sem tradição escolar, principalmente em relação aos ex-escravos e pobres, a mãe daquela época não atendesse ao ideal alemão froebeliano, o que em decorrência poderia provocar o esvaziamento do ingresso deste perfil de órfãos na escola (ou jardins de infância). Tem-se assim, a importação de um modelo pedagógico europeu que pode ter atendido parcialmente a um grupo social (filhos da classe média e alta), mas não foi adequado aos filhos de grupos sociais vitimizados pelas políticas do Estado e do mercado. Mesmo sob uma visão revolucionária, a pedagogia é associada à educação totalitária, sem se ater a uma linguagem que considerasse a diversidade.

Portanto, a pedagogia se debate, constantemente entre as prescrições pedagógicas e a pedagogia como entendimento das contradições educativas, entre a pedagogia

---

<sup>30</sup> Fröbel e Froebel se referem ao mesmo educador, todavia, o nome comparece conforme a referência bibliográfica.

<sup>31</sup> De acordo com Heiland (2010), Fröbel era órfão desde os seis meses de idade. Ao ler o “Livro das mães” de Pestalozzi, Froebel propôs o “[...] programa de educação elementar voltado às cenas da vida rural vistas pelos olhos de uma criança” (HEILAND, 2010, p. 17). A educação familiar é a base da pedagogia escolar de Froebel.

como formação do sujeito e a educação como reconhecimento do sujeito (MEIRIEU, 2002). O processo de reconhecimento do sujeito se atém ao campo das significações, e igualmente, a um maior destaque da racionalidade estético-expressiva, racionalidade esta, relegada na modernidade conforme pontua Santos (2008).

Após a análise das narrativas, procurou-se mostrar que, no espaço local (Estado do Espírito Santo), os modelos de educação de outros territórios, as prescrições, as práticas de tradução educacionais compuseram um perfeito encadeamento triangular composto pelo método intuitivo, escola normal e escola popular. Esse encadeamento não permitiu colocar em questão a própria legislação e o modo como estavam sendo produzidas as formas de pertencimento referentes ao ensino das crianças e jovens considerados inabilitados física e moralmente, além dos indigentes. Barros (2005) atribui à resolução edípica o modo como o sujeito se porta em obediência às leis. De acordo com a estruturação, alguns se posicionam pelo questionamento, outros pela contrariedade, outros interpretando e outros simplesmente obedecendo. Por sua vez, num período que primava pela ordem, o mais adequado era realmente a obediência. Em relação aos educadores, qualquer comportamento diferente seria considerado loucura ou um sujeito acometido pela alienação mental. A propósito, Simões (2011) ilustra bem a ênfase sobre o controle da docência no ano de 1909, ao refletir sobre a exoneração de uma professora. Conforme seus defensores, o Poder Público foi autoritário ao ferir os direitos da cidadania e atacar a honra da professora acusada por caminhar sozinha em horários indevidos e, supostamente, em má companhia.

Em assim expondo, nas primeiras décadas do século XX, no Estado do Espírito Santo, o meio social e a escola da sociedade primou pela ordem, mais do que pela educabilidade. Os ensinamentos transmitidos pela Escola Normal, por meio do uso do método intuitivo, corroboraram para que as práticas de ensino pela educação popular excluíssem segmentos e grupos sociais. Por sua vez, a Escola Normal internalizou os princípios civilizadores da época, cujos preceitos morais, intelectuais e físicos serviram para ensinar de acordo com a economia visada para o futuro. Por extensão, sem o uso da sua autonomia, a educação popular não se adequou à realidade de boa parte das crianças e jovens filhos de ex-escravizados e de colonos saídos do campo, que se aventuravam a habitar as zonas urbanas.

Em síntese, ao verificar as práticas de tradução, em relação aos **excluídos da escola**, na educação no Estado do Espírito Santo, por volta do ano de 1909, constata-se que as traduções foram empreendidas **por** profissionais da área jurídica, **para** solicitar espaços de abrigo. Esses profissionais fizeram uso do convencimento pela sensibilização, argumentação **como** ferramenta, atendo-se (**o quê**) ao abandono dos órfãos. E de modo geral, a tradução foi mediada **entre** excluídos e sujeitos letrados como zonas de contato.

O que se constata, igualmente, é o uso de uma “engenharia sanitária”, na qual diversos campos do conhecimento fizeram proposições para equacionar modos de regular e emancipar a sociedade e, em cujas propostas alguns foram privilegiados, enquanto outros tiveram de ficar na “sala de espera”, conforme expressa Santos (2008). Como irá se refletir no próximo texto, além dos órfãos, é possível que outro grupo de sujeitos tenha ficado na “sala de espera” . Mas uma sala da qual, naquela época, provavelmente, nunca saíram.

#### **4.1.2 O silêncio de Carolina**

No texto anterior se discutiu a pedagogia enquanto prática vinculada ao prescrito, à moral, à civildade e, de que modo, a inviabilidade do questionamento provocou exclusões ao grupo dos considerados inabilitados físicos e morais. Neste subcapítulo, o texto apresenta um dos momentos em que a abordagem médica manifesta influências na área educacional. Contudo, para problematizar os efeitos da monocultura do saber é que, anteriormente objetiva-se desencadear um exercício de imaginação epistêmica sobre as instituições de atendimento à alienação mental, como formas de tratamento moral fora da escola, nas primeiras décadas do século XX. Para tanto, inicialmente, o texto apresenta a narrativa de um episódio protagonizado por uma jovem.

O episódio que se segue é verídico e será apresentado como recurso heurístico, mas também didático, ao considerar que a história é uma ciência que tem como uma de suas “[...] características, o que pode significar sua fraqueza, mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas” (LE GOFF, 2002).

O ano é 1917. Carolina<sup>32</sup> está de pé, em frente ao delegado de polícia da antiga Villa das Pombas. Com dezoito anos, aproximadamente, usa vestido de chita desbotado e está descalça. Os olhos e cabelos são castanhos escuros. Acompanhada pelo seu pai, um imigrante italiano, ouve tudo em silêncio. Sabe-se apenas que seu pai procurou a delegacia para pedir exame de sanidade, pois, segundo ele, sua filha estava louca e, desse modo, solicitava apoio ao Serviço de Segurança Pública, comparecendo na delegacia para interná-la na Santa Casa de Misericórdia de Vitória. O delegado faz o inquérito para responder se Carolina é vítima de alienação mental, e em sendo, se isso é contínuo ou apresenta intervalos de lucidez, se é geral ou parcial, qual sua espécie de gênero, desde quando data a loucura e se o ato por ela cometido foi em estado de loucura ou de lúcido intervalo. Os peritos<sup>33</sup> prosseguem com os exames necessários e depois anunciam que Carolina sofre de perturbações cerebrais e, segundo informações, isso se deve às supressões do fluxo menstrual ao banhar-se em água fria. Diante das questões formuladas anteriormente, o delegado responde que Carolina não é vítima de alienação mental e, sim, sofre de perturbações cerebrais devido a congestões. Em relação às demais questões, Carolina não é prejudicada, considerando-se findo o processo.<sup>34</sup> (ESPÍRITO SANTO, 1917).

Este foi um dos poucos documentos relacionados à loucura a que se teve acesso no Estado do Espírito Santo. O relatório surpreende o leitor e ao mesmo tempo desperta muitas questões: seja por se tratar de uma adolescente que é levada à delegacia pelo próprio pai, seja pelo veredito em plena vigência da ciência moderna, pois, ao contrário da lógica da classificação social, que se assenta na monocultura da naturalização das diferenças, os profissionais apostaram na personagem. Um simples detalhe revela um passado cujas práticas colonialistas nem sempre desqualificaram crianças e jovens, mesmo que o objetivo maior tenha sido o de evitar a superlotação do Hospital da Santa Casa. Outros aspectos estão contidos nesta narrativa, como o fato da personagem a ser diagnosticada se tratar de uma

<sup>32</sup> Carolina é nome fictício, assim como todos os nomes, inclusive das cidades. Os documentos sobre este relato encontram-se no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (1917).

<sup>33</sup> Embora este episódio tenha ocorrido no Estado do Espírito Santo, cabe informar que no Estado do Rio de Janeiro, o Decreto 1.132 de 1904 regulamentava a Assistência a Alienados e regia que a admissão no asilo de alienados se daria por meio de uma guia de admissão e um laudo fornecido por um exame médico-legal.

<sup>34</sup> Para resguardar a identidade das pessoas envolvidas no pedido de exame não citaremos a fonte consultada. Afirmamos, no entanto, que o documento faz parte do acervo do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e identificado como P 1652. Cxa 755.

jovem, mulher, italiana e estar descalça. A variedade de identidades, contudo, retrata o que Santos (2000) aborda como estreita relação entre o direito e a ciência.

O réu ou a ré, que depende do veredicto “científico-legal” sobre a saúde mental, pode ser remetido pela mesma instituição, o tribunal, para o campo médico ou para o campo jurídico-penitenciário. Na realidade, as mulheres têm sido frequentemente “localizadas” num ou noutro campo ou nos dois ao mesmo tempo – como dementes ou como prostitutas – de acordo com os mesmos pressupostos sexistas e classistas tanto da ciência como do direito (SANTOS, 2000, p. 53 – grifos do autor).

A fusão entre ciência e direito para além de classificar quem são os doentes mentais, segue Santos (2000) estende-se no processo pelo qual se decide sobre questões de vida ou de morte, isto porque muitos dos juízos científicos deslizam para juízos normativos. No episódio de Carolina, o veredito pela estreita relação entre a Medicina e o Direito foi favorável à personagem. Por outro lado, surpreende o fato de não constar no inquérito nenhuma narrativa que comentasse o que Carolina pensava sobre sua condição de estar naquele espaço. Apenas o silêncio. Seria o silêncio a explicação de uma possível deficiência mental ou de uma sabedoria, pois sabia em que terreno estava pisando?

Sobre os modos de se atuar diante dos silêncios (ou silenciados), Góes (2008) lembra o filme de Pedro Almodóvar: *Fale com ela*. Trata-se de uma personagem em estado de coma com uma necessidade educativa especial. Ao seu lado, uma outra paciente também estava nas mesmas condições. Entretanto, com uma diferença. Alguém sempre falava com a paciente, mesmo impossibilitada de falar. E isto fez a diferença, conforme se deduz ao final do filme, para que saísse da condição de coma. É nesse aspecto que a abordagem histórico-cultural se revela uma das referências, para que os educadores se sintam encorajados quando se deparam com crianças e jovens, que apresentam impedimentos de comunicação e expressão.

Todavia, na época de Carolina, os estudos relativos à importância da linguagem na área da educação eram incipientes no Brasil e no mundo. Mas, e hoje, de que modo Carolina está viva nas situações que interferem na dignidade humana e se opta pelo uso da razão impotente (a que nada faz porque acredita que as interferências exteriores são muito maiores) ou arrogante (a que se imagina livre, tão livre que não precisa demonstrar sua liberdade)? De que modo Carolina opta por silenciar diante da naturalização das diferenças? A naturalização das diferenças faz parte da lógica de classificar socialmente. Consiste em nada mais do que distribuir as populações



por categorias (entre elas as raciais e sexuais), tidas como hierarquias naturalizadas. Desse modo, a não-existência é produzida como inferior e sem condições de ser superada porque concebida como natural (SANTOS, 2008). Segundo o mesmo autor (2008), a lógica da monocultura da naturalização das diferenças subtrai-se pela ecologia dos reconhecimentos. Essa prática procura uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abre espaço para a possibilidade de diferenças iguais, ou ao que Santos (2008) considera como ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos.

Em outro estudo, por exemplo, é possível estabelecer elos pelas diferenças iguais - expressão esta utilizada por Santos (2008), para designar os movimentos sociais de diferentes grupos, mas que em comum conjugam defesas por direitos iguais. Scislescki (2006, p. 54), atenta à questão ético-política sobre a internação de jovens em hospitais psiquiátricos via ação jurídica, critica o fato de não haver espaços nos prontuários para que os jovens pudessem registrar suas “[...] próprias vozes nos espaços legítimos da instituição [...]”. O estudo de Scislescki (2005) aborda mais precisamente sobre jovens do sexo masculino, internados em outro espaço e outro tempo. Por sua vez, tanto o episódio relacionado à personagem deste texto, como aos jovens a que Scislescki (2006) se refere, instigam à pergunta: “Como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento?” (SANTOS, 2007, p. 55). É nisso que consiste a aprendizagem com o Sul, ou seja, deixando-o falar, visto que o que melhor identifica o Sul é o fato de ter sido silenciado, reduzido a objeto mudo (SANTOS, 2008).

Em seus textos, Santos (2008), ao sugerir o Trabalho de Tradução, afirma que no caso de ausências de longa duração, é provável que nem a Sociologia das Ausências possa torná-las presentes, visto que os silêncios produzidos podem ter se tornado demasiadamente insondáveis. A loucura faz parte dos fenômenos complexos, os quais, por mais que se almeje, deixam escapar sempre alguma coisa que não se consegue escutar. Por outro lado, denuncia o que é da ordem do intolerável na vida. Nesse caso, o problema deixa de ser a questão, para ser o sujeito. Este enquanto parte, é tomado pelo todo. E, como todo, é colocado à margem.

O Estado do Espírito Santo depositou nas delegacias de polícia, os sujeitos que causavam algum desconforto na vida em sociedade. Na França, a loucura também

foi tratada nos cárceres, ou seja, como fenômeno de punição. Somente a partir das contribuições de Pinel (1745 – 1826) é que a alienação mental passou a ser tratada de outro modo. Dessa percepção decorre a construção dos hospícios pelo mundo ou pelo Brasil. Caso a personagem fosse internada em um hospício, que futuro lhe aguardava? Para fazer esta reflexão são consideradas as orientações de Santos (2008) ao colocar como zonas de contato, os Estados do Espírito Santo e Rio de Janeiro. Por meio da referência à Ginzburg (1987) , busca-se assim, travar um trabalho de imaginação sobre como seria a internação psiquiátrica na época de Carolina, com base em fontes de informação verídicas as quais oferecem subsídios teórico/metodológicos.

No início do século XIX, no Brasil, o ponto comum no vasto mundo dos indesejáveis era a pobreza, já que as pessoas de posses, quando acometidas por doenças mentais, eram tratadas em suas casas, por suas famílias e seus médicos (NOSSO SÉCULO..., 1985). O atendimento nos hospitais psiquiátricos, devido ao limite do conhecimento da própria ciência, carecia de assistência médica reservando-lhes nesse caso, a vigilância dos guardas e carcereiros (SILVA; REILY, 2012). O início da constituição do campo da psiquiatria no País ocorreu somente em 1852, quando foi inaugurado o Hospício D. Pedro II na Praia Vermelha (SILVA; REILY, 2012). No local, um clima de trabalho oferecido com instrumentos musicais, oficinas de artesanato de palha e alfaiataria/costura, manufatura de calçados aliado a um ambiente calmo, fazia parte do tratamento para impressionar os visitantes estrangeiros e benfeitores que custearam a construção (SILVA; REILY, 2012). Além desses cuidados, outros como repouso para reduzir a excitação cerebral e renovar o sistema nervoso, promoção de exercícios ao ar livre, ênfase no trabalho agropecuário e manufatureiro, repressão à atividade sexual, valorização do bom comportamento, cultivo de bons sentimentos e hábitos, alimentação regrada e banhos frios ou quentes faziam parte das prescrições conforme o tipo de doença mental.

A proclamação da República demarca uma ruptura e indica novas linguagens, novos conceitos. Desse modo, o Hospício de Pedro II foi rebatizado de “Hospital Nacional de Alienados” e desvinculado da Santa Casa de Misericórdia, em 1890 (SILVA; REILY, 2012, p. 59). Mais tarde, por volta de 1899, no Rio de Janeiro, a Junta Central de Higiene e Saúde Pública, atuou nas escolas por meio da Inspeção

Higiênica dos Estabelecimentos Públicos e Privados da Instrução e Educação, doravante constituída por médicos subordinados à Inspetoria Geral de Higiene (JANNUZZI, 1985). Para Juliano Moreira, psiquiatra baiano, diretor do Hospital Nacional de Alienados, em 1903, o preceito higienista consistia na prevenção da doença mental ou tratamento em espaço terapêutico quando já detectada. Assim, no ano de 1902 ocorre a inserção das crianças “anormais” no Hospital Nacional dos Alienados, onde conviviam indiscriminadamente crianças e adultos que apresentassem diferenças de conduta (JANNUZZI, 1985; LOBO, 2008). Mais tarde, em 1905, os Drs. Juliano Moreira e Fernando Figueira<sup>35</sup> fundaram o Pavilhão–Escola de Bourneville (JANNUZZI, 1985) situado como anexo ao “Hospício Nacional dos Alienados”, onde muitas crianças consideradas “anormais” ficaram reclusas, visto que as “[...] escolas especiais eram praticamente inexistentes.” (LOBO, 2008, p. 386).

A busca por estudos sobre o Pavilhão de Bourneville, situado no Hospital Nacional de Alienados, revelou três trabalhos que se conectam à educação: o de Azevedo (2009), Müller (2000) e o de Silva (2008). Após a realização de uma leitura mais detalhada é possível verificar o que os médicos, educadores, pesquisadores apontaram como tratamento; de que modo vinculavam os estudos da medicina com a educação; como se caracterizava esse atendimento em relação à capital do País na época e, finalmente, os diferentes olhares sobre essas práticas.

Quanto ao objetivo central do trabalho de Azevedo (2009)<sup>36</sup>, a autora visou compreender como, ao internar as “crianças anormais” em geral, e crianças com epilepsia em particular, o saber médico promovia, interligado a outros saberes, o controle e a ordenação do espaço urbano, ao mesmo tempo em que pretendia reprimir a criminalidade. Para entender esse processo investigou as relações entre o poder da polícia e o saber médico na detenção, identificação e recolhimento de crianças com epilepsia, as quais eram consideradas potencialmente perigosas. A

---

<sup>35</sup> Para reorganizar a Assistência a “alienados” no País, o Presidente Rodrigues Alves assinou o Decreto nº. 1.132 de 22 de dezembro de 1903, o qual incluiria no corpo médico do Hospício um pediatra, e para esta atividade foi nomeado Fernandes Figueira para o cargo. Segundo o relatório de 1904-1905 de Afrânio Peixoto, em sua gestão interina como diretor do HNA, a referida legislação era a consolidação das propostas e planejamento de Juliano Moreira também no que se referia à assistência e educação dos atrasados e débeis (SILVA, 2008, p. 34).

<sup>36</sup> O trabalho de Azevedo foi desenvolvido no Departamento de História da PUC-Rio como parte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo grupo de pesquisa do qual fez parte e focada para casos de epilepsia.

pesquisa fornece detalhes das informações que constam nos prontuários dos prováveis pacientes, o que auxilia a compreender as categorias e indicadores para classificações das possíveis doenças a serem estudadas pelos alunos do curso de Medicina. Afirma que, se o caso em estudo interessasse às aulas de psiquiatria o diretor do anexo tinha autoridade para manter a internação pelo tempo que fosse necessário. Azevedo (2009) esclarece que, às crianças desvalidas se disponibilizava os lugares de correção ou assistenciais, mas aos desvalidos com problemas psiquiátricos, existia o pavilhão de Bourneville. Azevedo formula como hipótese a convicção de que a existência de grupos propensos ao crime servia de argumento legitimador para ações preventivas de defesa da sociedade. Imprimiam desse modo, àquelas crianças, em função da doença, estigmas criminais, mesmo que a doença fosse confirmada ou não.

A tese de Müller e seu artigo (2000) é muito citada em várias dissertações, teses e livros sobre educação, ao considerar a Escola de Bourneville no HNA/RJ, a primeira Escola Especial para crianças “anormais”. A própria autora destaca como uma das motivações para seu trabalho, a verificação do reduzido número de historiografia sobre o tratamento e educação da criança com grave enfermidade psíquica. É um trabalho primoroso que precisa ser lido por todo educador que se coloca aberto a entender a temática relativa à história das crianças rotuladas de anormais. A autora fundamenta seu trabalho em Michel Foucault, e visou reconstruir a trajetória das práticas, metodologias e discursos a respeito do Pavilhão de Bourneville.

Outra dissertação que abarca o início do século XX e adota por *lócus* o “Hospício Nacional dos Alienados”, mais especificamente o Pavilhão-Escola Bourneville, é a de Silva (2008). Para tanto, a pesquisadora utilizou como metodologia a revisão bibliográfica de artigos em periódicos, análise de prontuários do Pavilhão-Escola Bourneville, relatórios e legislação do período que versavam sobre a assistência aos “alienados”, textos literários de Olavo Bilac e de Lima Barreto e notícias publicadas na imprensa. Ao descrever as diferentes personagens e ideias que estavam implicadas na criação deste Pavilhão, com ênfase para o campo científico, a autora destaca o conhecimento produzido na época sobre os diagnósticos relativos à infância e sobre o método médico-pedagógico empregado no Pavilhão. Desse modo, adota por objetivo perceber as vias pelas quais a criança se constituiu em objeto, não somente da ciência psiquiátrica, mas também das políticas públicas.

Silva (2008) conclui que, o investimento da ciência e da assistência psiquiátrica, no período em questão, relativo à infância, foi em consonância aos esforços no campo da medicina e educação. Ambas as atividades fizeram da infância objeto privilegiado de atenção, na medida em que a criança representava o futuro do país, fazendo-se necessário se voltar para a construção de instituições e intervenções sociais.

Estes trabalhos auxiliam muito na compreensão das práticas e métodos aplicados às crianças e jovens quando estavam internados no hospital psiquiátrico. Práticas aceitáveis como opção para aquele momento histórico, mas, na atualidade, devem ser extirpadas para sempre quando vinculadas à educação.

A leitura destes textos permite ao educador compreender de que modo a educação sensorial, psicomotora era utilizada na educação das crianças. Os recursos materiais, as atividades físicas, as oficinas, o trabalho manual, enfim, tudo o que já havia sido amplamente socializado por médicos-educadores como Edouard Séguin (1812-1880) e Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) era aplicado como dispositivo para tratamento. As autoras, além de descrever o que era realizado como educação geral, captaram detalhes em relação aos sujeitos aprisionados naqueles espaços e discursos. Pode-se citar por exemplo, o efeito do recurso asilar no emagrecimento de uma criança.

Outro relato singular é o afeto de uma senhora idosa internada no hospício, e seu cuidado amoroso para com as crianças. Estas observações servem de indicativos portanto, para além das prescrições técnicas, visto a incomensurabilidade do amor no olhar, na tonalidade da voz, na expressão corporal e facial diante dos processos de ensino/aprendizagem. E ainda que todos estes movimentos compareçam sob máscaras, ainda assim, lembrando Kant (1724 – 1804), pode-se falar de um pretense direito de mentir quando for por amor à humanidade (PASCAL, 1992), ou seja, quando for para ceder lugar à amorosidade.

A leitura sobre o HNA/Hospital de Bourneville suscita a questão: como a loucura era abordada no Estado do Espírito Santo? Jabert (2001), referendado em Foucault (2001), muito contribuiu para potencializar os achados deste estudo, sobretudo por terem sido encontrados nos documentos policiais ou, mais precisamente, em um inquérito policial. Jabert procurou descrever como o Estado utilizou-se de diferentes instituições para a realização da administração social da loucura e do louco, no período da Primeira República, quando o Espírito Santo, na sua visão, se isentava

de “construir e dirigir, por conta própria, uma instituição destinada exclusivamente para esta função e que contasse com uma administração médica” (JABERT, 2001, p. 5).

O estudo de Jabert (2001) tem como objetivo mostrar a complexidade da articulação entre loucura, sociedade, medicina e Estado. A preocupação recai sobre a discussão do processo que transformou a medicina em saber e prática hegemônica, no que se refere à justificação e validação da tutela do louco pelo poder público. A pesquisa utilizou fontes primárias e se concentrou na análise de documentos oficiais do Espírito Santo e das instituições de cuidado às situações de loucura. Recorreu aos acervos do Arquivo Público Estadual e da Biblioteca Nacional na busca por relatórios de Presidentes do Estado do período republicano. Outros documentos foram redigidos por secretários de governo, chefes de polícia, procuradores de justiça, juízes, inspetores de higiene e provedores da Santa Casa de Misericórdia de Vitória.

Machado e outros (1978, apud JABERT, 2001), ao abordar a construção da psiquiatria no Brasil, afirma que, ao médico se relegava um papel secundário no processo de internação, segundo o Decreto nº 1.077, de 4 de dezembro de 1852. A verificação da necessidade de internação de um indivíduo atribuía primazia à família do alienado, à administração da Santa Casa, ao chefe de polícia, ao juiz de órfãos, de modo que a este último, diante de uma petição de internação de alguém suspeito de loucura, cabia a elaboração de uma certidão autenticada julgando a demência.

A leitura da dissertação de Jabert (2001) e as análises documentais realizadas no presente estudo permitem depreender que, até a primeira metade do século XX, eram as instituições filantrópicas que atendiam os alienados/dementes com algum subsídio do governo. Dentre elas, é possível que a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, à semelhança de instituições de outros estados como o Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Maranhão, Pernambuco, Pará e São Paulo (ODA; DALGALARRONDO, 2005), também atendesse crianças deficientes físicas ou mentais. Jannuzzi (2004) igualmente menciona esta suposição, em relação à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, tendo por base o relatório feito por Francisco Martins de Almeida sobre esta instituição.

Tendo acesso a vários ofícios e relatórios feitos por provedores da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Vitória/ES,<sup>37</sup> não foram encontrados documentos,<sup>38</sup> no período da Primeira República, sobre sujeitos diagnosticados com alienação mental ou com aproximações ao que na atualidade se consideraria aprisionados a uma imagem de si ou com dificuldades patológicas (MEIRIEU, 2000).

No Espírito Santo, o primeiro Asilo de “alienados” foi inaugurado em 8 de maio de 1887, sob a administração da Santa Casa de Misericórdia e foi criado com o propósito de solucionar os problemas relacionados ao internamento dos loucos anteriormente recolhidos ao Quartel de Polícia da capital (JABERT, 2001). Não obstante, o privilégio da mudança de local das pessoas em estado de loucura não resultou numa mudança efetiva de lugar quanto aos direitos sociais, pois continuavam sem receber tratamento psiquiátrico. Ao contrário, só recebiam atendimento médico quando eram atacados por alguma enfermidade, como ocorria com os outros pacientes internados no Hospital da Santa Casa, visto que havia um único médico para atender todos os internos. (JABERT, 2001).

Com a instauração do Regime Republicano, a proximidade existente entre Estado e Igreja pelo Governo Estadual passou a ser uma prática vista com restrições. Assim, durante o primeiro mandato de Muniz Freire como Presidente do Estado (1892 – 1896), foi elaborado um projeto para a construção de um hospital de caridade que seria totalmente mantido e administrado pelo Estado e, entre as seções desse hospital, estava prevista uma especialmente designada para o tratamento dos “alienados”. Entretanto, a crise da cotação do café nos mercados internacionais

---

<sup>37</sup> A Confraria de Nossa Senhora da Misericórdia foi inaugurada pela Rainha de Portugal, D. Leonor, mulher de D. João II por conselho e instância do seu confessor Frei Miguel de Contreiras [...] (Schwab e Freire, 1979). Seu fim principal consistia em recolher e curar os enfermos, os pobres, acompanhar os culpados sem defesa junto aos tribunais e ao estrado do trono, e subir com eles, condenados, os degraus do patíbulo. Quanto aos objetivos e ações, eram oferecidos dotes para donzelas infelizes se casarem; auxílio para viúvas pobres; recolhimento e educação para expostos; pousada e socorro para peregrinos necessitados; resgate e transporte para a pátria aos cativos; preces e sepultura aos mortos sem meios para serem enterrados. As Misericórdias foram instituídas na Sé de Lisboa, na capela de Santo Aleixo, que era receptáculo de túmulos. No ano de 1520, o Rei D. Manuel doou instalação própria à Misericórdia. O inspirador da Confraria Frei Miguel de Contreiras, redigiu o Regimento que dispunha sobre a nomeação de irmãos e suas atribuições. O Regimento foi aprovado pelo Alvará, de 29 de setembro de 1498 e impresso pela primeira vez em 1516 com data de 20 de dezembro de 1520. A Irmandade de Misericórdia do Estado do Espírito Santo está entre as sete Misericórdias fundadas no Brasil, no transcurso do século XVI, cujo Alvará foi registrado em 1º de junho de 1605.

<sup>38</sup> Cabe ressaltar o valor da vida humana resguardado pela ética religiosa em face deste silêncio. Esta linguagem desafia a ciência e instiga a pensar a emancipação social de modo ético a partir da história das pessoas ou das instituições

repercutiu nos destinos de verbas para a saúde. Já no ano seguinte as obras foram interrompidas, sendo posteriormente abandonadas definitivamente. O atendimento aos doentes mentais estava cada vez mais crítico. Igualmente, a Santa Casa de Misericórdia<sup>39</sup> passava por dificuldades financeiras e administrativas, de modo que o Asilo de “alienados” da Santa Casa de Misericórdia foi fechado. Esta situação fez com que o Chefe de Polícia da capital viesse a organizar a transferência dos loucos para o Hospício Nacional, no Distrito Federal (JABERT, 2001).

Relativamente ao ano de 1913, foi encontrado no relatório do presidente do Estado do Espírito Santo, Marcondes Alves Souza, a indicação para que fosse construído um espaço para os alienados, visto existirem em grande número e não haver disponibilidade de alojá-los no Hospital de Alienados do Rio de Janeiro. Igualmente, argumenta a favor da construção de um hospital de isolamento para recolher e tratar pessoas atacadas por moléstias infecciosas (ESPÍRITO SANTO, 1913, p. 26). Segundo Jabert (2001), desde o início da República perdurou um longo período de mais de vinte anos em que o estado não construiu um único estabelecimento para o internamento dos alienados.

A afirmação de Jabert (2001) procede, pois, após leitura dos relatórios, só houve menção à construção de um pavilhão na Mensagem do Presidente do Estado Nestor Gomes, no ano de 1924. Tratava-se de um anexo do Asilo do Amarelo, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim (ESPÍRITO SANTO, 1924, p. 85). O tempo passou e a situação se manteve. No relatório do ano de 1928, sob o subtítulo de “Assistência a Alienados” o presidente do Estado Florentino Avidos justifica não ter sido possível fundar um estabelecimento para cuidar da assistência a alienados e psicopatas indigentes. Entretanto, teve o mérito de ter sido o primeiro presidente do Estado a

---

<sup>39</sup> Das 462 pessoas que entraram e foram atendidas pela instituição, 11 eram pensionistas e 451 eram indigentes. Saíram curados 320 e faleceram 101. Outros 41 continuaram em tratamento. Do total, 34 eram menores de 15 anos. Quanto ao registro da idade havia 24 crianças de 1 a 10 anos e 55 entre crianças e jovens de 10 a 20 anos. A maior parte dos que eram internados na Santa Casa de Misericórdia eram brasileiros (347). Entretanto, dentre os estrangeiros, o segundo maior grupo de atendidos eram os italianos (57), seguidos dos espanhóis (23) e, em terceiro, os portugueses (17). Do total dos 462 indivíduos que entraram para ser atendidos, 101 faleceram e destes, 76 eram nascidos no Brasil e 26 eram estrangeiros. Neste grupo, os italianos (13) foram os que mais vieram a óbito (Relatório submetido pelo provedor, o Sr. José Ribeiro Espíndula à Mesa Administrativa da Santa Casa de Misericórdia na sessão de 18 de julho de 1901-APES/ES).



visibilizar no texto, por meio de tópicos as intenções do governo, tanto em relação aos alienados, como aos mendigos e regenerados<sup>40</sup> (ESPÍRITO SANTO, [1928]).

Na realidade, nem todos os estados optaram por construir seus hospitais psiquiátricos no primeiro período da República,<sup>41</sup> e se a Medicina e a Psiquiatria se tornaram, pelo Estado, os saberes hegemônicos para justificação e validação da tutela dos loucos, o processo que leva a esta hegemonia não foi realizado de uma forma homogênea no Brasil.

Pela forma como estava organizada a federação, não era permitido constitucionalmente ao governo central interferir nos problemas internos de saúde dos estados, o que dificultou o estabelecimento de uma política nacional de assistência aos “alienados”. Esses dispositivos consagrados na Constituição de 1891 fizeram com que os estados encontrassem arranjos diferenciados para resolver os seus problemas de administração da loucura. Em alguns casos esses arranjos eram bem diferentes do optado pelo Governo Federal, que cuidava do problema primordialmente na capital federal. (JABERT, 2001, p. 2).

Pela citação de Jabert (2001), a autonomia aos estados gerou uma diferenciação nos modos de administrar, principalmente na área da saúde, pois nem sempre o que ocorria na capital do País servia de modelo para outros estados. Todavia, no que se refere à educação, cidades como Rio de Janeiro e São Paulo serviam de referência, principalmente no que diz respeito à influência médico-pedagógica<sup>42</sup> nas escolas.

<sup>40</sup> A expressão “regenerados” fora utilizada pelo jurista português Manuel Antônio Deusdado em seu livro: *Criminalidade e Educação*, publicado no ano de 1889.

<sup>41</sup> O Pronto Socorro Psiquiátrico de Cachoeiro de Itapemirim foi construído em 1974 (LIMA, 2005). Quanto ao hospital Aduato Botelho situado na cidade de Cariacica foi inaugurado em 1953. Posteriormente foi criado o Centro de Psiquiatria Comunitária, uma enfermaria do Hospital e surgiu como um serviço inteiramente novo, visando romper com a terapêutica tradicional do restante do Aduato Botelho e se tornar um modelo de atendimento. Tal unidade foi construída onde, anteriormente, existia uma enfermaria de crianças chamada Sórdidos e Imbecis. A antiga enfermaria foi derrubada em decorrência, como sugere Lima (2005), do esforço no sentido de desospitalizar as crianças.

<sup>42</sup> As atividades médico-pedagógicas no Estado de São Paulo foram desenhadas segundo os moldes traçados por Balthazar Vieira de Mello, com base no estudo da experiência dos países europeus. Centofanti (2006) mostra os encadeamentos para a instalação de laboratórios de psicologia em algumas Escolas Normais de São Paulo com apoio dos educadores. Um dos educadores foi o professor normalista Oscar Thompson (1872-1938) autor também do brado: *O futuro da pedagogia é científico* (1914) conforme cita Centofanti (2006). Thompson com a provável participação de Quaglio, e com o possível assessoramento de Pizzoli, toma a frente a Diretoria Geral da Instrução Pública. Em 1909 - após difundir entre os professores a estreita relação entre educação com outras ciências, dentre elas a medicina - cria o Serviço de Inspeção Médico-Escolar (IME). Entretanto este serviço só será colocado em prática em 1916, quando a IME é remodelada e passa a se constituir em uma seção da Diretoria Geral da Instrução Pública (CENTOFANTI, 2006).

Ora, o que se cogita, por meio dos indícios e pistas, é que tenha repercutido no Estado do Espírito Santo o Serviço de Inspeção Médico-Escolar criado pelo Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. E que indícios são estes? Ocorre que princípios do método analítico circularam no Estado do Espírito Santo por meio do uso da cartilha estrangeira de Sarah Louise Arnold, que segundo

Próximo ao ano de 1917, quando houve o fato protagonizado por Carolina, indícios do higienismo mental ficaram perceptíveis no relatório de governo de Bernardino Monteiro do ano de 1916. No tópico reservado ao Serviço de Instrução, é redigido um subtítulo sob o tema: “**Higiene e Estatística Escolar**” e afirma que a Diretoria do Ensino solicitava, não pela primeira vez, a atenção do governo para a conveniência da **criação do serviço médico de inspeção escolar**. Esta medida era inadiável e de urgente necessidade. Propôs igualmente como complemento ao serviço da inspeção escolar a criação de uma cadeira de Higiene na escola para instruir os futuros professores tanto nos preceitos que deveriam guardar, como nos cuidados que deveriam ter pela saúde dos alunos.

Creio que sem grandes sacrifícios pecuniários, o Estado poderia instituir o serviço de inspeção médica, cometendo-o, na Capital, ao próprio lente da cadeira de hygiene da Escola Normal, uma vez seja essa criada (ESPÍRITO SANTO, 1916, p.27-28).

Este pedido pelo serviço de inspeção médica será reiterado em outros momentos da década de 20, como será possível averiguar na leitura das próximas páginas. E ao final da década, terá ele sido implantado?

Em suma, ao verificar as práticas de tradução em relação aos excluídos da escola na educação no Estado do Espírito Santo, por volta do ano de 1917, percebe-se que as traduções foram realizadas **por** profissionais da área jurídica e médica, pai e diretoria do ensino **para** classificar por meio de diagnósticos. **Como** ferramenta fizeram uso da Investigação, identificação, se atendo (**o quê**) à emissão de um julgamento. E, de modo geral, a tradução foi mediada **entre** espaço doméstico e espaço institucional.

---

Schwartz (2008) foi trazida dos Estados Unidos por Oscar Thompson em 1904, e traduzida para o português por Manuel Soares Ornellas. Assim, é possível que tanto como a cartilha e os princípios do método analítico, Oscar Thompson expressasse liderança e influências nos direcionamentos políticos do estado capixaba.

## CAPÍTULO 5

### 5.1 PRÁTICAS DE PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 20: DESIGUALDADE.

Nas páginas anteriores foram mostradas práticas discursivas dos primeiros vinte anos no território espírito-santense que, direta ou indiretamente, ratificaram formas de pertencimento pela exclusão da escola para alguns grupos sociais. É o que Meirieu (2002) poderia situar como os inseridos na pedagogia institucional. Dentre os autores da tradução é possível citar os políticos, os juristas e os médicos, bem como os próprios educadores, ainda que omissos.<sup>43</sup>

Este capítulo, ao adentrar na década de 20, reporta-se à Nagle (2001), o qual identifica que o fato significativo, na última década da Primeira República, foi justamente a preocupação vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas suas diferentes modalidades de ensino e nos diferentes níveis. Esta afirmação é confirmada no Estado do Espírito Santo, quando se verifica, diante da organização do ensino, a ampliação da oferta de matrícula para alunos que apresentam deficiências sensoriais ou mentais, além de aventar a possibilidade de oferecer o ensino profissional, mesmo que relegados ao nível primário apenas e em classes especiais.

Para mostrar a relação entre o nacional e o local, no caso no Estado do Espírito Santo e de que modo as práticas discursivas traduziram formas de pertencimento diferentes, é importante o suporte de Santos (2008), ao afirmar que o pertencimento pode ser regulado pela desigualdade. Para o autor, nesta forma de relação, a pertença ocorre pela integração subordinada. Implica um sistema hierárquico de integração social e, nesta hierarquia, quem está embaixo está dentro. Sua presença é indispensável, pois o que se depreende, é que os grupos sociais nesta condição de pertencimento se tornam facilmente objetos para satisfação do grande outro. Nos anos 20, o grande outro está representado pelo modo como o Estado geria as

---

<sup>43</sup> Nos diversos documentos consultados (atas, diários de classe) relativos às escolas mais antigas de Vitória ou do Estado do Espírito Santo, não se encontrou qualquer relato sobre a presença de crianças ou jovens com deficiências ou outro tipo de diferença. Em algumas escolas houve acesso a documentos desde 1908.

diferenças sociais ou pelas oligarquias cafeeiras (mercado), já em decadência. A desigualdade apresenta gradações e segundo Santos (2008), o grau extremo da desigualdade é a escravatura. As práticas de pertencimento pela desigualdade foram trabalhadas em três subcapítulos que seguem.

- a) Classificação social: Educação dirigida aos ortofrênicos no início dos anos 20;
- b) Processos de Exclusão Escolar em Relação à Orfandade de Ariel;
- c) Classificação social: Educação corretiva no final dos anos 20.

Em dois períodos da história da educação, em relação aos ortofrênicos, verifica-se a desigualdade provocada pelas práticas de tradução de monocultura da classificação social. Em outro momento, constata-se a exclusão escolar. Isto mostra que as ações humanas e os períodos históricos não são lineares. Ocorrem entre momentos de sucessão e de recuos, de progressão e de estagnação.

### **5.1.1 Classificação social: Educação dirigida aos ortofrênicos no início dos anos 20**

Neste subcapítulo, o texto se inclina sobre o manual pedagógico *Postillas Pedagógicas*, especificamente na parte que versa sobre o ensino primário especial<sup>44</sup> ou ortofrênico, termos utilizado por Elpídio Pimentel para se referir ao ensino dos subnormais escolares ou subnormais médicos. A obra no seu conjunto, não será tomada na sua totalidade como objeto de estudo, considerando que este trabalho se ocupa mais com a educação ortofrênica ou especial, embora sejam apresentadas frases de outras partes do livro sempre que se encadear com a temática. Como numa “roda de leitura”, as ideias do professor e escritor capixaba serão lidas/apresentadas na pesquisa, em meio às pausas para discussão, momento este, quando são realizadas as análises das expressões, contextos e termos utilizados.

---

<sup>44</sup> O termo “especial” também era utilizada em 1922 por Korczak na Polônia quando ministrava aulas como professor de adultos no Instituto Nacional de Educação Especial. Este instituto era uma escola para ensinar professores a trabalhar com crianças com problemas de aprendizagem ou com deficiência mental (TEZZARI, 2009).

Inicialmente, o que falar do escritor e educador Elpídio Pimentel? Sobre a totalidade, de pouco se sabe. Mas é possível falar de uma concepção de sujeito/escritor. Elpídio Pimentel é uma pessoa e, nesta condição, ele é muito mais do que a representação de um grupo de educadores, da sociedade espírito-santense, de ideias nacionalistas ou de um grupo de literatos. Como pessoa, leva com ele o silêncio das suas ideias, tanto quanto expressa silenciamentos. A diferença entre a primeira situação e a segunda, nem sempre é possível ser detectada, visto que o interpretável, o é também da ordem do intérprete. Elpídio Pimentel cativa o leitor, pois seu texto discorre sobre informações históricas e filosóficas como se o leitor estivesse diante dele. Mostra espontaneidade, liberdade de pensamento e coragem de escrever sobre assuntos delicados para a época.

Pode-se afirmar que, no ano de 1923, um dos professores engajados na defesa por uma sociedade espírito-santense mais emancipada pelo conhecimento foi o professor Elpídio Pimentel, nascido no ano de 1894, no município de Serra, no Estado do Espírito Santo. Além de formar-se como advogado, centrou sua atuação como jornalista e professor. Como jornalista foi o editor do órgão oficial do Estado, pelo jornal "O Diário da Manhã", no qual escrevia uma coluna muito lida e apreciada: "O que os pais devem ler". Além disso, dirigiu a revista *Vida Capichaba*, que, em 1954, liderou nas bancas de revista. Foi nomeado Diretor de Administração do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP),<sup>45</sup> sendo no mesmo ano, eleito membro vitalício da Federação das Academias de Letras do Brasil. Foi membro fundador da Academia Espírito-santense de Letras. Dentre suas publicações cita-se: *Um punhado de galicismo* em 1917; *Origem e evolução da linguagem*, em 1922; *Postillas Pedagógicas* em 1923; *Catálogo florestal e álbum do Espírito Santo* em 1922 e *Quando o Penedo falava..., história dialogada do Estado do Espírito Santo*, em 1927 (ACADEMIA ESPÍRITO-SANTENSE DE LETRAS, acesso em 20 fev. 2011).

Em sua atuação como professor, Elpídio Pimentel representou o Espírito Santo como delegado único, no 4º Congresso Nacional de Instrução Superior e Secundária, realizado no Rio de Janeiro, em 1922. Na década de 30, foi

---

<sup>45</sup> O Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) foi um órgão criado em 1938 pelo governo de Getúlio Vargas cujo mandato transcorreu entre 1930-1945. O objetivo do Dasp consistia em diminuir a ineficiência do funcionalismo público federal e reorganizar a administração pública (RABELO, 2011).

representante do Estado Novo, de Getúlio Vargas, no Espírito Santo. Serviu, gratuitamente, ao Governo Federal, como membro da Junta de Conciliação do Espírito Santo, órgão auxiliar da Inspeção Regional do Trabalho, entre os anos de 1934 a 1936. Em 1939, já residindo no Rio de Janeiro, prestou concurso e passou a fazer parte do corpo docente do Colégio Pedro II, como professor de Português (ACADEMIA ESPÍRITO-SANTENSE DE LETRAS, acesso em 20 fev. 2011) e Literatura na Escola Normal Pedro II, considerada esta, a única escola padrão para as demais escolas na medida em que o ensino normal no Brasil, até 1946, era descentralizado regionalmente (KULESKA, 2011).

Uma das obras escritas pelo professor capixaba e mais lidas por educadores, de acordo com Schwartz (2008), foi o manual didático *Postillas Pedagógicas*. Conforme o período de edição, de acordo com Silva e Catani (2011), deduz-se que o educador faz parte daqueles que abordam as construções da excelência docente com privilégio para a figura do aluno. É neste manual didático que se encontra revelado o que até então era da ordem do inominável neste Estado, ou seja, a presença nas escolas de crianças e adolescentes tidas por anormais.

### **Educação ortofrênica**

Em *Postillas Pedagógicas*, conforme o índice do livro que consta do Anexo 2, inicialmente Elpídio Pimentel explana sobre a pedagogia concebida como ciência e sobre a história da pedagogia. Após, apresenta a didática da pedagogia. É nesta parte que o professor aborda sobre educação popular, educação ortofrênica, antropometria, faculdades mentais, diferentes disciplinas, disciplina escolar, dentre outras temáticas. O contexto em que o educador escreve o livro era de primazia à ordem social, e é neste período que a área médica se alia à educação ao salientar pela individualidade o uso do termo: ortofrenia, ou seja, a correção do que estava torto (GARCIA, 2010). No capítulo VII do livro, Elpídio Pimentel aborda sobre ortofrenia: anormais educáveis e ineducáveis e sobre as faculdades intelectivas como: atenção, juízo, associação de ideias, imaginação, linguagem e raciocínio.

Após a leitura dos títulos de cada capítulo, é interessante observar o espaço que o autor reserva para alguns temas, como por exemplo: maior centralidade às

diferentes pedagogias antigas (primeira parte-capítulos II, III, IV, V, VI e VII); às pedagogias modernas com destaque para os países europeus (terceira parte-capítulos II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX) ; à educação popular (quarta parte-capítulos I, II e III); às faculdades da alma (quarta parte - capítulo V, X, XI, XII, XIII); e ao ensino normal, bem como as disciplinas e suas metodologias (quarta parte- XVII, XVIII, XIX, XX, XXI).

Anterior à apresentação da educação ortofrênica, o autor discorreu sobre educação, diferenças entre educação e pedagogia, esta última compreendida como ciência. Em seguida, o livro versa sobre a história da pedagogia tanto nos países ocidentais, como orientais. Desse modo, Pimentel (1923) demonstra uma visão cosmopolita, ao revelar que existem outras culturas que produzem conhecimentos significativos. Chega mesmo a pronunciar críticas aos escritores viajantes, que observavam “[...] superficialmente os tipos brasileiros sem os analisar, pesquisar a causa das suas misérias” (PIMENTEL, 1923, p. 312). Esta observação denota mais do que um escritor nacionalista, uma crítica aos olhares de fora cujos julgamentos eram feitos com base no que consideravam como valores/verdades. É como se indiretamente, Pimentel defendesse que o que é considerado problema deveria partir dos “próprios” brasileiros, para quem creditava o apreço ao trabalho. Se alguns autores estrangeiros denunciavam a indolência do povo brasileiro o autor afirma que este se “[...] consagra inteiramente ao trabalho, sem apreço a devaneios entretanto engastalhado pelo analfabetismo” (PIMENTEL, 1923, p. 312).

No capítulo em que versa sobre educação popular, Pimentel defendeu a educação com afinco “Toda obra educativa paga em três dobro com juros excessivos, de agiota agareno os gastos que ocasiona. É a fonte de lucro mais produtiva dos povos adiantados” (PIMENTEL, 1923, p. 304). Aos governantes que evitavam gastar com a instrução pública para equilibrar os déficits orçamentários ele assim contestava: “[...] a educação democrática, repete o milagre de Caná: reponta, germina, floresce, frutifica em flavas sementeiras de ouro!” (PIMENTEL, 1923, p. 304). Não obstante, completava ao final, que a educação nunca fora uma fonte de riqueza imediata.

Elpídio Pimentel utiliza vários argumentos para defender a educação e o aumento do número de escolas. Além da disponibilização de maiores recursos financeiros para a escola, argumenta em prol dos diferentes tipos de educação. Para a educação das

crianças de oito anos traduz a necessidade de uma escola mais dinâmica/ativa e menos autoritária. Desse modo, defende pela literatura acadêmica o que Machado de Assis (1839-1908) o fez pela ficção ao publicar, em 1896, “Conto de Escola”.

Elpídio Pimentel era um advogado e escritor renomado, o que naquele contexto histórico de analfabetismo, talvez o impedisse de obter um olhar menos sexista, se usarmos as palavras de Santos (2008), diante do dualismo elite/povo. Assim, ancorado no livro “Problemas da educação” de Carneiro Leão,<sup>46</sup> defendera uma educação minimalista para as pessoas do campo:

A gente rústica dos campos, basta saber ler, assinar seus nomes, algumas noções de moral e civismo, rudimentos de cálculo com os elementos fundamentais de uma profissão qualquer. Isto bastará [...], literatices não incrementam searas” [...] Dai, legisladores, às pessoas rurais, ensino prático, útil de resultados imediatos (PIMENTEL, 1923, p. 298).

Seu lado humanitário, entretanto, era mais forte que seu elitismo, pois após diferenciar o ensino com um currículo mínimo para a área rural, dirige-se aos povos indígenas e aborda o alheamento a que estavam sujeitados por viverem em estado de “seráfica inconsciência”. Lamenta os povos indígenas terem ficado relegados na mais completa “[...] ignorância [que é a ] da propria ignorância” (PIMENTEL, 1923, p. 299). Na vigência do colonialismo, fragmentos de solidariedade foram enunciados na modernidade dos anos 20, ao almejar mais conhecimento via educação.

Os fragmentos de solidariedade ensejam ao diálogo com Santos (2008b) quando este propõe em relação à ignorância, a epistemologia do Sul ou ao conjunto de epistemologias. A epistemologia do Sul visa “[...] a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais aos quais foram colocados na posição de objeto face

---

<sup>46</sup> Antônio Carneiro Leão ( 1887—1966), foi um educador pernambucano, e escritor brasileiro, imortal da Academia Brasileira de Letras. Até o ano em que o professor Elpídio Pimentel cita suas ideias, Carneiro Leão publicara: *Educação* (1909); *O Brasil e a educação popular* (1917); *Problemas de educação* (1919); *São Paulo em 1920* (1920); *Os deveres das novas gerações brasileiras* (1923) (SILVA, 2006).

O professor Medeiros de Albuquerque (1924) comenta que a curiosidade em relação aos *tests* surgiu sob iniciativa de Carneiro Leão ao incluir o emprego desse meio de exame no programa das escolas primárias do Distrito Federal. Em meio à simpatia de Getúlio Vargas pelo higienismo<sup>46</sup> (WANDERBROOCK JUNIOR, 2007), e deste discurso pela conquista de novos adeptos, Anísio Teixeira, em 1931 é convidado para assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (SAVIANI, 2008). Na época, o Instituto de Pesquisas Educacionais chefiado por Antônio Carneiro Leão englobava a Divisão de Pesquisas Educacionais e a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística. A Divisão de Pesquisas Educacionais comportava cinco seções: a) Seção de Programas e Atividades Extraclasse; b) Seção de Medidas e Eficiência Escolares; c) Seção de Museus e Radiodifusão; d) Seção de Ortofrenia e Higiene Mental; e) Seção de Antropometria. Quanto à Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística era constituída por duas Seções: a) Seção de Recenseamento, Matrícula e Frequência; b) Seção de Estatística Escolar.



aos saberes dominantes” (SANTOS, 2008b, p. 11). Dentre as epistemologias, Santos (2008 a) sugere a hermenêutica diatópica, um diálogo intercultural entre diferentes saberes, entre universos de sentido diferentes e mesmo incomensuráveis. Ocorre que a hermenêutica diatópica tem como premissa de que os *topoi* de dada cultura, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem e esta incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura.

Desse modo, a cultura/sujeito que se coloca aberto ao conhecimento, exercita a socialização entre as culturas, entre os saberes. Mesmo na área educacional existem diferentes culturas ou currículos conforme o perfil do grupo com o qual se trabalha. Nesse sentido, o educador é um dos profissionais mais preparados para trabalhar com a diversidade, com a hermenêutica diatópica.

O professor Elpídio Pimentel não se furtou a inserir suas preocupações em relação a cada segmento diferenciado quanto aos conhecimentos. Disserta sobre a educação popular, agora entendida também como educação profissionalizante.

O Brasil só será verdadeiramente grande e opulento quando os estabelecimentos profissionais – os liceus de artes e ofícios, as escolas de aprendizes e artífices, as aulas de datilografia, de estenografia, de correspondência comercial, de contabilidade mercantil, etc. se espalharem fartamente pelas villas litorâneas e localidades sertanejas, acabando com as legiões de párias sem profissão que nos infelicitam (PIMENTEL, 1923, 309).

De acordo com Pimentel, face à rejeição dos hospitais e às escolas que repelem os anormais é que se “[...] criaram as humanitárias escolas profissionais onde são paciente e cuidadosamente instruídos” (PIMENTEL, 1923, p. 415). Segue o autor em afirmar que diante de tamanha exclusão por parte da saúde e das escolas regulares, as escolas profissionais foram criadas como alternativa para os jovens com deficiências mentais.

Mas sobre que escola profissional Pimentel discorre?

Para que se entenda a que escola profissional Pimentel se refere, é que apresentase a organização do ensino público nas esferas federal, estadual, municipal sugerida por Pimentel. No dizer de Schwartz (2008) em sua obra, o autor de *Postillas Pedagógicas* fez circular orientações para a organização de práticas pedagógicas.

Quadro 2 – Ensino público – 1923  
Federal, Estadual, Municipal

Primário	Maternal elementar	
	Integral	Educação moral
		Educação intelectual
		Educação cívica
		Educação física
	Complementar	
	<b>Profissional</b>	<b>Prático</b>
<b>Teórico</b>		
<b>Especial ou Ortofrênico</b>	<b>Sub-normais escolares</b>	
	<b>Sub-normais médicos</b>	
Médio ou Secundário	Geral ou Propedêutico ou Eclético	Científico
		Literário
		Sumptuário (despesas, impostos)
	Vestibular ou preparatório	
	Artístico	
Técnico-Profissional	Odontológico	
	Farmacêutico	
	Veterinário	
	Agrônomo	
	Normal ou metodológico	
	Mecânico	
	Industrial	
	Comercial	
	Jornalístico	
	Teatral	
Superior ou universitário	Jurídico	
	Politécnico	
	Médico	
	Teológico	
	Militar – Naval ou Têrreo	
	Pedagógico	

Fonte: Pimentel (1923, p. 758).

De acordo com o Quadro 2, acima, a educação ortofrênica era restrita ao ensino primário, o que significa que os jovens com deficiência não teriam acesso à escola propedêutica e sim à profissional, no ensino primário, na época, mais restrita ao ensinamento de oficinas e manejo de equipamentos. É neste contexto que Pimentel disserta sobre educação para o trabalho e educação popular. O entendimento era de uma “educação básica rasa” às pessoas das áreas rurais e inviabilizada aos indígenas, mas estendida ao maior número possível àqueles que vivessem na área urbana.

Este é um dos modos de se observar a política de regulação pela desigualdade, visto que o deficiente mental passara a fazer parte da escola, (lado de dentro), mas na condição de baixo. Alguém precisava falar pelo sujeito cuja maior dificuldade

consiste na expressividade, no uso hábil da língua. A pessoa, ao não utilizar a linguagem como ferramenta de diálogo, convoca o auxílio de um outro, que se serve de secretário dos seus sentimentos, pensamentos. E aí reside não somente a comunicação possível, mas o aprisionamento, pois nem sempre o intérprete traduz o que o sujeito pensa/sente. É quando surgem os hiatos, os desvios indicadores de conflito/dominação/perversão.

Portanto, como falar na emancipação do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável (KANT, 1995, apud MEIRIEU, 2002, p. 173), quando o próprio humano emperra o processo do entendimento e de crescimento do próprio humano? No período da Primeira República, a tradução era feita de modo a equacionar tanto o atendimento ao sujeito como às necessidades de produção de mão de obra. Moreira e Tavares (2009) citam os estudos que mostram como o trabalho adquire um aspecto formativo do ponto de vista dos próprios jovens com deficiência. Quanto mais pobres, mais marcante é esta atividade.

Na atualidade, a preocupação com a inserção dos portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho foi analisada por Deus e Fransischetto (2005). Os autores defendem o sistema de cotas de vagas de trabalho nas empresas privadas, para pessoas portadoras de necessidades especiais (Lei nº. 8.213/1991), como sistema que promove a dignidade da pessoa humana.

Na percepção desta pesquisa, a produção não pode ser acompanhada de sentimentos caritativos por parte dos que empregam pessoas com necessidades especiais. A dignidade humana consiste em um reconhecimento de capacidades, de modo que, pelo trabalho, o sujeito ofereça o melhor de si.

A limitação do trabalho, em decorrência da limitação pelo conhecimento, é tanto mais intensa, quanto maior for a idade, quando se trata de jovens. Uma ecologia das temporalidades precisa ser pensada enquanto diferentes propostas de escolas, metodologias, práticas discursivas. Moreira e Tavares (2009) discutem sobre os indicativos para as políticas públicas, quando se trata de ensino médio para alunos com necessidades especiais. No que se refere à visibilidades para a juventude, Freitas (2006) apresenta, junto com os autores dos textos, reflexões sobre observatórios envolvendo a infância e a juventude.

Diante dos entraves, ao restringir a escola profissional ao primário, retoma-se o pensamento de Santos (2008), ao se referir à Modernidade como um período em que o conhecimento, sob os pilares da regulação, foi de ordem excludente ou desigual. Apenas sujeitos (indivíduos ou grupos sociais) que não se deixassem levar pelas induções é que poderiam talvez fazer escolhas e dar alguma resposta positiva a si, diante da pergunta formulada no futuro por Giroux (1997, p. 39) “O que esta sociedade faz de mim que eu não quero mais ser?”. Alguns, menos aprisionados ao outro (MEIRIEU, 2002) traçaram para si outros percursos. Não é de surpreender, portanto, o aumento da migração para as áreas urbanas.

Antes de finalizar este tópico, é importante destacar novamente, que a educação popular, na Primeira República, teve um sentido diferente da educação popular/dialógica defendida por Paulo Freire, nos anos 50. A primeira se ateve a uma ampliação das vagas escolares para os habitantes brasileiros e espíritosantenses, nos quais comportava os nascidos no Brasil, os imigrantes além da ampliação para alunos dos gêneros masculino e feminino. Por sua vez, nos anos 50-60, a ênfase será maior no aspecto metodológico ao valorizar os saberes do povo, do senso comum. Tanto uma, quanto a outra traduziram a necessidade e os anseios de um grupo da época. Enquanto da última participou o grupo mais conhecido como intelectuais e as organizações cristãs, como o Movimento de Educação de Base (MEB); da primeira, a defesa fora feita pelos políticos e representantes liberais.

Após dissertar sobre educação popular (na quarta parte do livro - capítulos I, II, III e IV), Pimentel (1923) desenvolve sobre a missão do professor e como bons professores instruem e educam. No próximo capítulo, aborda sobre a alma humana e a educação da vontade. E no capítulo VII, disserta sobre educação ortofrênica.

### Classificação dos ortofrênicos:<sup>47</sup>

No que se refere à ortofrenia, Pimentel (1923, p. 415) traduz a importância do cuidado e tolerância para com os alunos, pois “São seres infelizes que o hospital rejeita à conta de sua sanidade regular [...]”. Deixa evidente o processo de seleção escolar por meio da realização de exames quando prossegue que:

[...] a escola repele, por incapazes mediante o exame psíquico-físico ou anátomo-fisiológico. [...] Por isso é que se criaram as humanitárias escolas profissionais, onde são paciente e cuidadosamente instruídos (PIMENTEL, 1923, p. 415).

À escola profissional seriam encaminhados os alunos examinados e desqualificados para a apropriação de conhecimentos que exigiam maior nível de abstração. A monocultura da classificação social também comparece na obra por meio da formulação de identidades fixas e imutáveis.

De acordo com Pimentel (1923), após ser escolarmente examinados, a classificação determina que os **anormais**<sup>48</sup> **educáveis** são os retardatários escolares ou atrasados pedagógicos. Estes caracterizam-se “[...] pela sua obtusidade, compreensibilidade obscura, deficiência de memória, imaginação pobre” (PIMENTEL, 1923, p. 415). Por sua vez, os **não educáveis** reclamariam educação especialíssima em asilos apropriados e englobaria a classe dos “[...] imbecis, excêntricos, gibosos, raquíticos, surdos-mudos, cegos, gagos, idiotas, estrábicos, míopes, etc” (PIMENTEL, 1923, p. 415). Todas as crianças, cuja atividade escolar não correspondesse à idade, fariam parte do grupo de anormais. Estes, quando ineducáveis, recebiam dos médicos o nome de “verdadeiros” ou “psíquicos anormais” (PIMENTEL, 1923). De acordo com Pimentel (1923) alguns autores dividem os anormais em psíquicos ou espirituais, sensoriais e físicos ou corpóreos.

<sup>47</sup> O termo ortofrenia remete ao trabalho realizado por Félix Voisin (1794 – 1872) no Instituto de Ortofrenia criado por ele na França em 1834. O objetivo diferentemente de uma visão inatista consistia na correção intelectual/moral ou no “endireitamento” do indivíduo desajustado. Félix Voisin foi discípulo de Esquirol (1772 – 1840) o qual trabalhou junto à Phillippe Pinel (1745-1826) no Hospital de Salpêtrière em Paris (LOBO, 2008).

<sup>48</sup> Binet na França utilizara esta expressão desde 1907 com a publicação “Crianças anormais” (Zazzo, 2010).

Os **anormais do hospício** ou patológicos seriam absolutamente ineducáveis; enquanto os outros, “[...] os **anormais da escola**,<sup>49</sup> com habilidade e paciência, poderiam ser educados e instruídos” (PIMENTEL, 1923, p. 416). Fazem parte do primeiro grupo, “[...] os cretinos, os idiotas, os epiléticos, os nevrostênicos, os coréicos, os histéricos, os pervertidos morais, os paralíticos, os hemiplégicos, etc” (PIMENTEL, 1923, p. 416). Do segundo grupo “[...] são fatores os retardados, atardados, retardatários ou débeis intelectuais, ou instáveis contumazes. Na gíria escolar, são conhecidos pelo nome de – indisciplinados, os atípicos, os lerdos, os inquietos, os tímidos, os estourados, etc” (PIMENTEL, 1923, p. 416).

**Anormais sensoriais** eram considerados os afônicos, surdos-mudos e cegos.

Os **anormais físicos** compreendiam os coxos, manetas, cambaios, pernibambos, arcados, xexens, pernetas, zarolhos, etc.

As **anomalias corpóreas** ou os estigmas de degeneração eram permanentes ou fixas e objetivas, ao passo que as outras eram, algumas vezes, de caráter transitório e subjetivas. Quanto aos **desequilíbrios de espírito** originariam-se de “[...] perturbações intelectuais, desvios orgânicos, grandes comoções, traumatismos, estafa intelectual, **contágios psíquicos**, etc” (PIMENTEL, 1923, p. 416).

Alguns pedagogos enquadravam os anômalos pelo caráter que apresentavam como indisciplinados, miopáticos, apáticos, astênicos (acometido por sentimentos mórbidos ou depressivos). No período analisado, eram considerados **ineducáveis**, os que não se adaptavam à vida social. Por sua vez, “[...] os surdos-mudos e cegos têm encontrado no mundo, almas nobres e generosas, que, condoídas de seu humílimo estado social, se tem ocupado afincamente em lhes diminuir os atrozés infortúnios” (PIMENTEL, 1923, p. 417).

Algumas das classificações acima foram utilizadas por Alfred Binet, mas remetem igualmente ao espanhol Barnes (1917) e ao italiano Ugo Pizzoli, o qual, de acordo com Monarcha (2011) propôs uma classificação regulada por critérios de educação e proteção.

---

<sup>49</sup> Mesmo que as crianças e jovens apresentassem um comportamento que se enquadrasse naquele diagnóstico (assim como na atualidade o professor se depara com os laudos médicos), ao educador cabe refletir sobre a prática pedagógica a ser adotada (MEIRIEU, 2002) diante das limitações provocadas pelo humano para o humano. Esta é a parte que cabe ao educador na grande cosmologia da vida educativa.

Sobre estas classificações, o pesquisador Baptista (2007) faz uma leitura crítica que separam “normais” e “anormais”. Para o autor, a inserção dos “anormais” nas escolas tinha a ver com o propósito de que a escola deveria atender às necessidades de todos, principalmente dos pobres. Mas, por detrás, encobria o verdadeiro interesse das classes dominantes ao fazer o processo de higienização pública, evitando (pelo diagnóstico/classificação) que as epidemias dos corpos dos “enfermos” se alastrassem aos corpos saudáveis. E para evitar o “contágio”, os alunos ficavam restritos a ambientes isolados. Outra alternativa consistia em subtrair os corpos enfermos da escola. Decorre do isolamento a expressão escola especial, já que deficiência era sinônimo de doença.

Em sendo assim, esse tipo de tradução da “anormalidade” pode ser associada à monocultura da classificação social, cujas práticas se desqualificam pela desqualificação dos agentes (SANTOS, 2008). Trata-se de uma prática na qual a identidade da diferença remete à desigualdade – no caso, a desigualdade na escola.

Face à utilização da expressão “anormais” utilizada por Pimentel, ou seja, após se passar mais de uma década quando do seu uso por Binet, em 1907, é de se cogitar que, para além da influência europeia, existiram outras razões na política no Estado do Espírito Santo para que passassem a circular expressões ou palavras até então inomináveis.

A década de 20 foi caracterizada pela crise do poder da oligarquia cafeeira ou efervescência da revolução burguesa (FREIRE, 1993). A Política dos Governadores escancara - nos enredamentos entre as políticas locais com as nacionais e o voto do cabresto e seus devidos favoritismos - o modo como o Brasil foi dando seus primeiros passos em relação à construção da democracia. Proclamada a República, os militares ocupam o lugar de passagem entre a monarquia e a democracia a ser construída, com seus erros e acertos. Dez anos depois, o governo passa para os civis e, a estes o desafio de encaminhar o povo brasileiro na via da “civilização”, entendida na época como processo escolarizador (VEIGA, 2009) ou como preparação das crianças do povo para a vida adulta.

Observe-se que, com a República, pela primeira vez, os civis se deparam com a tarefa de edificar uma nação. Certamente, este processo fez com que a classe dirigente se percebesse mais humana, mais passível de erros (visto que não mais se concebia uma nobreza dotada da graça de Deus para governar o País). Tem-se

assim dito, no ápice da pirâmide, o reconhecimento da defectividade humana. O ser humano se vê no espelho, como não perfeito, mas com condições de fazer movimentos na direção de um mundo (país/estado/cidade/comunidade/escola) melhor.

Dessa maneira, essa hipótese sugere que, tanto quanto a economia impulsionada pela industrialização, também a subjetividade humana, agora concebida como dotada de falibilidade, servia de motor de significação e materialização da realidade. Enfrentavam-se as incertezas (MORIN, 2001) ou utilizando as palavras da época: “Não há nada além da necessidade para fazer surgir novos métodos” (BINET, apud ZAZZO, 2010. p. 20). Dentre os métodos, o processo escolarizador, conforme Veiga (2009, p. 3-4):

No último século ocorreu uma distribuição social na tarefa de educação das gerações e muitas instituições foram sendo criadas para este fim regulamentando inclusive os procedimentos de garantia de direitos. Muitos dos problemas antes considerados como de resolução no âmbito restrito da família, passaram a ser considerados problemas sociais a serem resolvidos por políticas públicas.

As políticas públicas se ocupam, no caso, com a assistência à criança desvalida, a regulamentação do trabalho infantil, as leis de proteção à infância e a educação escolar (VEIGA, 2009). Em suma, foi diante do governo por si mesmo, do humano pelo/para/com o humano que os sujeitos descem do pedestal. E, uma vez se vendo todos como habitantes da mesma aldeia planetária passam a se sensibilizar uns com os outros. Seja qual for sua essência para sempre e fatalmente determinada, a esperança continua viva nas mestiçagens das gerações futuras e nos fazeres diante do muito a se fazer. O emprego, portanto da palavra “anormal” possibilitava à sociedade se ver diante do espelho o qual não revelava somente o ideal, a perfeição, mas o humano. E, pelo emprego de uma palavra, mais um passo foi feito diante das trilhas do humano em direção ao senso solidário.

### **Primeiros educadores da Educação Especial:**

Elpídio Pimentel (1923), ao mencionar os primeiros educadores que se envolveram com crianças e jovens ortofrênicos, sugere uma postura menos contemplativa diante



do diagnóstico e mais ativa por parte do educador. Para o filólogo, quem primeiro criou um processo de ensino para surdos-mudos foi o frade beneditino Pedro de Ponce de Leon (1520 - 1584). O frade espanhol “[...] ensinou a alguns companheiros da comunidade, que eram surdos-mudos com positivo êxito” (PIMENTEL, 1923, p. 417) e conseguiu, por um processo engenhoso que “[...] seus alunos conversassem, escrevessem, calculassem, rezassem em voz alta e ajudassem na missa” (PIMENTEL, 1923, p. 417). Além disso, expressavam-se em latim, grego e italiano e se adiantavam em astronomia e física. “Tudo isso faziam por mímica ou por meio da leitura. Só não desenvolveu neles a leitura labial” (PIMENTEL, 1923, p. 417). Pimentel continua a transmitir uma linguagem positiva ao dizer que “[...] várias tentativas brilhantes têm havido, nesse sentido, em todo o mundo, para a educação dos ortofrênicos mudos-surdos, como o método oral, hoje vulgarizadíssimo” (PIMENTEL, 1923, p. 417). E aponta que institutos para a educação dos anormais existem em toda a parte.

Quanto aos educadores da desmutização, Pimentel afirma que tomou caráter oficial com o Abade de L’Epée (1712 – 1789), no século XVIII, criador de uma escola em Paris em 1750, que atravessou fronteiras, pois “ [...] auxiliou a criação de estabelecimentos congêneres noutras cidades francesas, na Dinamarca, na Suíça, na Itália, na Áustria, na Alemanha e na Espanha” (PIMENTEL, 1923, p. 418). Enquanto o “[...] abade Charles Michel de L’Epée preconizou convictamente o método mímico, na educação dos seus anormais” (PIMENTEL, 1923, p. 418), Pimentel chama Jean Itard (1774 - 1838), (médico e educador do menino considerado selvagem) de intransigente, por ser o defensor do método articulado ou oral, naquela época também conhecido por leitura labial. Entretanto elogia seu trabalho mais célebre – *Tratado das doenças do ouvido e da audição e da educação fisiológica do sentido auditivo dos surdos-mudos*, e menciona que fez grande ruído e êxito “ [...] com a educação paciente, inteligente e proveitosa do celebre menino surdo de 12 anos, que se encontrou, ao seu tempo, esfarrapado, quase nu, faminto, com o corpo chagado, errante e abandonado nos bosques de Aveyron”. De acordo com Pimentel (1923) “[...] com essa cuidadosa educação experimental, Itard deu um grande impulso à pedagogia científica” (PIMENTEL, 1923, p. 419). Este trabalho foi divulgado no notável trabalho: *Rapports et memoires sur Le sauvage de l’Aveyron*. Quanto aos cegos, Pimentel reforça o caráter corretivo ao afirmar que Luiz Braille foi

o autor de um engenhoso sistema para corrigir a cegueira. Entretanto, antes dele, Pimentel (1923) ressalta que houve outras tentativas para a educação dos cegos, como a empreendida por Valentim Haüy (1745-1822), francês, do século XVIII. Este, em Paris, ao se sentir condoído das zombarias, com que “[...] uma orquestra de cegos era tratada pelos que lhe escutavam os acordes harmoniosos teria se dedicado caridosa e pertinazmente, à cultura literária e musical dos cegos livrando-os daqueles irrisões” (PIMENTEL, 1923, p. 420). Valentin Haüy escreveu o trabalho: *Essai sur l'éducation dès aveugles* e esteve em Petrogrado,<sup>50</sup> organizando, a convite da czarina, escolas para a educação de cegos. Em Berlim também pôde instalar importantes institutos para esse fim. Outro processo diferente de comunicação foi empreendida por Max Hertz (1876–1948), da Universidade de Vienna. Cego há longos anos, “[...] inventou um novo sistema de leitura para os seus companheiros de infortúnio” (PIMENTEL, 1923, p. 420). Conforme o educador, ao contrário do sistema de Braille, que depende principalmente do sentido tátil, - o processo de Hertz serve-se do som, que um gramofone repete, segundo o alfabeto telegráfico de Morse.

Na atualidade, Oliveira (2009) apresenta o percurso de constituição de uma pessoa cega. A pessoa faz uma narrativa da sua vida e do quanto foi significativo para ela se sentir produtiva. De acordo com Oliveira (2009, p. 89), “[...] a narrativa evidencia um modo de olhar para os diferentes contextos relacionais de que participa ou participou e para o lugar que ocupa/ocupou nesse jogo de relações que o distancia dos processo de exclusão por ser cego”.

Destarte, na década de 20, no Espírito Santo, a ênfase para o jogo das relações não perpassava as escolas, nem mesmo entre os cientistas. Dentre os primeiros educadores, Pimentel (1923) lembra da médica italiana de vanguarda, Maria Montessori. Relata o autor que a cientista se tornou psiquiatra e, à custa de pacientes observações, exerceu a prática da pedagogia corroborando para a melhoria do exercício desta ciência educativa. Segundo o relato, Maria Montessori seguiu de perto os conselhos e experiências dos especialistas Itard e Séguin, no que se refere ao tratamento dos sub-normais (PIMENTEL, 1923). Seu processo consistia em educar as faculdades falhas com renovados exercícios de educação física.

---

<sup>50</sup> Petrogrado foi o nome da cidade russa de 1914 à 1924. Depois, passou a se chamar Leningrado, até 1991 e atualmente se chama San Petersburgo.

Orientou-se por Froebel, fundando escolas ao ar livre, jardins infantis, com processos didáticos simples, intuitivos e interessantes, de acordo com as aptidões das crianças.

Elpídio Pimentel recomendara aos professores para que seguissem de perto as doutrinas e conselhos de educadores e higienistas. Dentre os quais, cita: Graça Affreizo, João de Barros, Agostinho de Campos, Adolpho Lima, Alberto Pimentel. O educador português Faria de Vasconcelos<sup>51</sup>, com formação em Direito, torna público o livro: *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*, no mesmo ano da publicação de Elpídio Pimentel em 1923.

Outros autores com quem Pimentel dialogava em sua época ou buscava aportes para formação pedagógica, verifica-se nas obras<sup>52</sup> por ele citadas: Rouma –

---

<sup>51</sup> António Sena Faria de Vasconcelos Azevedo (1880 – 1939) nasceu em Castelo Branco. Coursou a Faculdade de Direito de Coimbra e licenciou-se em 1901. Em 1904 doutora-se em Ciências Sociais na Bélgica. Teve por mentor teórico Adolphe Ferrière (DINIZ, 2002). Faria de Vasconcelos, além de atuar na Faculdade de Letras de Lisboa e na Escola Normal Superior esteve ligado à Universidade Popular Portuguesa. Depois de estudar na Universidade Nova (Bélgica) e chegar a Professor Catedrático escreveu em 1903 em suas memórias a defesa por uma reorganização das escolas para controlar a emergência da criminalidade infantil. Em 1909 destaca “*O problema da protecção e educação da infância “anormal”*”. Em suas análises e comparações sobre os diversos tipos de “anormal”idades e classificações, apresentou soluções sociais adotadas em outros países. Propôs a criação de vários tipos de escolas, dentre elas, os asilos-escolas e escolas especiais. Todas estariam apoiadas na colaboração médica e pedagógica (DINIZ, 2002). Esta pesquisa, ao consultar o livro do educador português Faria de Vasconcelos, constatou semelhanças com as ideias de Pimentel (1923). Ambos imersos no discurso escolanovista defendem a necessidade do professor conhecer o educando em todas as suas manifestações, em todos os meandros da sua vida física, psíquica e moral. Faria de Vasconcelos de acordo com Diniz (2002) fez afirmação das culturas locais, na medida em que atuou incentivado por Claparede em diferentes países da América Latina. Defende uma proposta de educação multicultural e, por meio da Escola Nova, percebe a possibilidade das culturas locais se libertarem visto que viviam subjugadas. Repeliu as afirmações depreciativas em relação aos índios e proclama a necessidade de um educar que consiste em acordar atividades latentes, despertar aptidões, pôr em ação interesses naturais e profundos, desenvolver os indivíduos em harmonia com as suas virtualidades próprias, no seu meio natural (DINIZ, 2002).

<sup>52</sup> Ao verificar a organização e a escolha dos educadores citados por Pimentel (1923) é possível, pela leitura do trabalho de Bastos (2008), constatar a contemporaneidade das suas ideias, visto que havia uma certa semelhança com livros que resultaram de cursos dados por outros autores em escolas normais e/ou em Universidades. Estes cursos tiveram como objetivo instrumentalizar pela ciência as práticas pedagógicas, além de afirmar a pedagogia como ciência da educação. Um dos livros a destacar é o de Aquiles Archer Junior: *Lições de história da educação*, rigorosamente de acordo com os programas das escolas normais [194?]. De acordo com o título, percebe-se que o escritor fazia uma estreita correspondência entre o programa do curso e o manual didático ou em outros termos, entre o prescrito e o escrito. De modo geral, os manuais didáticos brasileiros, em semelhança com *Postillas Pedagógicas* comportavam os conceitos de educação, pedagogia e a história da educação. Tanto os livros analisados por Bastos como o de Pimentel (1923) abordam a educação nas diferentes sociedades, desde a primitiva até à educação moderna de Comenius e Rousseau. Quanto à educação contemporânea da época enfatizavam as práticas empreendidas por Pestalozzi e Froebel. Sobre o desenvolvimento científico na educação são citados os cientistas Herbart, Spencer e Bain. Enquanto a obra de Pimentel cita William James para se referir à educação nos Estados Unidos, Bastos (2008) identifica também a presença da citação de Horace

*Pedagogie sociologique*; Poitral – *Pedagogie pratique*; William James - *Palestras pedagogicas*; Faria de Vasconcellos - *Problemas escolares*. Outros educadores indicados por Pimentel foram Rousselot (1833-1914) o qual escreveu *Histoire de l'éducation des femmes em France* em 1883; Gabriel Compayré (1843-1913) e seu livro *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* em 1879; Faguet - *L'art de lire*; Prévost - *L'art d' apprendre*, além de Dubois em *Le problème pédagogique*.

Outro nome citado por Pimentel (1923) é Herbert Spencer, cujo livro: *A Educação Intelectual, Moral e Física* publicada em 1863, deve-se à influência do evolucionismo inglês, desenvolvido por Darwin (2009) em 1859. No Brasil, Pimentel (1923) indica o nome de Felisberto de Carvalho (professor, jornalista); Ruy Barbosa, bem como Alípio Franca (1871-1957), renomado pedagogo baiano, autor de inúmeros livros didáticos e introdutor no Brasil do método pedagógico montessoriano.

O registro desses autores fica como sugestão de futuros trabalhos, principalmente aos que desejam se debruçar sobre a história da formação de professores no Estado do Espírito Santo em suas relações com os educadores europeus.

O que se ressalta é o modelo educacional europeu como referência constantemente evocado, a exemplo dos outros educadores brasileiros da época.

A referência aos autores franceses, por Pimentel (1923), possivelmente deva-se ao fato de a França ter sido considerada como o berço da educação especial (MENDES, 2009), pois foi neste país que apareceram as primeiras vozes defendendo as possibilidades educacionais de pessoas com deficiências. Dentre eles como Pimentel cita: L'Abbé de l'Epée, Valentin Haüy, Louis Braille, Jean Marc Itard, Edouard Seguin e Desiré Magloire Bourneville.

Sobre essa relação de colonialismo cabem algumas reflexões: em primeiro lugar, o reconhecimento da condição cósmica (MORIN, 2001). A condição cósmica lembra a condição humana, ou seja, os humanos constantemente atravessados pelos outros,

---

Mann. Para se referir à educação na América Latina, Bastos (2008) constata a referência à Sarmiento e Varela, enquanto por sua vez, Pimentel (1923) menciona a educação no Brasil e na Argentina. As últimas ideias e práticas pedagógicas referentes à escola nova são igualmente apontadas pelo autor capixaba, ao citar Montessori, Claparède, Decroly e Dewey. De acordo com Bastos (2008), os manuais em geral centram-se na história da educação ocidental, em uma visão eurocêntrica. Quanto à educação oriental é enquadrada nas unidades sobre “educação dos povos primitivos ou clássicos”. Outra ausência é da história da educação dos países da América Latina, África e Ásia, nos demais períodos históricos.

pelos estrangeiros. Desse modo, somos originários do cosmos, da natureza, mas também somos estranhos em relação a este cosmos, que parece tão íntimo (MORIN, 2001). Nesse sentido, os seres humanos buscam, globalmente, uma explicação que dê sentido de comunhão universal às angústias humanas, mas constantemente percebem que muitas destas explicações são colocadas em questionamento. A condição cósmica une os humanos pela condição de sua humanidade (fragilidade/temporalidade) diante do que é maior que o humano.

A segunda consideração é: na condição de seres atuantes no universo, o que é tomado como verdade, é uma verdade muito mais do outro, do que de si. É nesse sentido que o excesso de estrangeirismo, de falas dos outros, por vezes, precisa ser questionado ou colocado em suspensão.

E por que se faz esta pausa para reflexão? Por que o excesso de fala do outro comparece com muita força na Pedagogia. Esta formação apresenta como natureza uma característica cosmológica, como Deodato Moraes ([1929], e Maria Montessori ([19\_\_?]) fazem referência. Todavia, a variedade de campos de conhecimento é tão ampla e densa, que acaba por provocar uma redução dos saberes específicos do campo pedagógico. A busca por totalidade incorre no esvaziamento de sentido do pedagógico propriamente dito. É como se diferentes campos de conhecimento, cada qual falasse da sua verdade e deixasse para um depois (não mais retomado). Enfim, como tornar possível a comunicação entre diversos em torno de um campo de conhecimento?

### **Sobre a Escola Normal**

Atuando como mestre da Escola Normal, Pimentel (1923) se engajou na causa e divulgação dos conhecimentos psico-sociológicos, como conhecimentos necessários à formação do educador, ao defender uma escola pública mais democrática que abarcasse diferentes grupos sociais.

A finalidade da Escola Normal, para o professor Elpídio Pimentel, consiste em:

ensinar a ensinar crianças – pelo exato conhecimento delas, pela adoção dos melhores processos educativos às más índoles, conhecendo-lhes a capacidade apreensora, a sua resistência, a sua inteligência, o meio em que se desenvolvem, as excelências que as cercam e os perigos que as

ameaçam. Seu fito é preparar, quem as freqüente, na arte difícil de ensinar os pequeninos, nas escolas primárias, sabendo-lhes transmitir, intuitivamente, o que houver estudado nela pelo mesmo processo. (A GAZETA, 1959, apud FRANCO, 2002, p. 2).

A afirmação de Pimentel (1923) ratifica a centralidade na criança, em oposição ao ensino tradicional centrado no ensino. Ainda, para o educador, a Pedagogia é a ciência da educação, que trata de toda a “[...] história do desenvolvimento dos vários fenômenos intelectuais, morais e sociais da humanidade” (PIMENTEL, 1923, p. V) . Subsidia-se em Gabriel Compayré (1843-1913) para dizer que a Pedagogia é a teoria da educação, enquanto a educação, “[...] puramente experimental, exclusivamente escolar ocorre como consequência da Pedagogia” (PIMENTEL, 1923, p. V).

Ao assim afirmar, Pimentel considera a escola como lugar da prática, como lugar de laboratório sobre a qual a Pedagogia se detém teoricamente. Foram posições como esta que acentuaram o dualismo entre teoria e prática, entre pesquisador e professor ou mesmo, ciência e experiência.

Giroux (1997) analisa criticamente esta visão na formação de professores sobre a qual encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão de ensino como “ciência aplicada” e de professor como “executor” das leis e princípios de ensino eficaz. A ênfase no dualismo entre prática e teoria concebe o professor como receptor passivo do conhecimento profissional. Sobre o experimentalismo, Meirieu (2002) afirma que, concebido como único método científico aceitável, ao pretender nivelar tudo e ao esperar explicar tudo, não é um método entre outros que pudesse contribuir para a pesquisa em educação, mas a própria negação da educação. Esta também é a posição de John Dewey, citado por Giroux (1997), ao afirmar que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino, como aos estudantes.

Com perspectiva semelhante, por sua vez, Carvalho (2009) discute a escola em sua relação com a universidade como espaço de comunidades heterológicas. Ou seja, uma comunidade constituída pela pluralidade de vozes, pela hermenêutica diatópica (Santos, 2000). Trata-se de uma “nova ciência” que não separa o conhecimento científico do mundo vivido. A ruptura com a ciência moderna é a condição para a emergência de um novo paradigma da ciência pós-moderna. Paradigma que se

afirma nas práticas solidárias. O conhecimento científico deixa de ser o único considerado legítimo e o senso comum é renovado pela contribuição apresentada pelo conhecimento científico. E este, se redefine pela incorporação do senso comum.

A propósito da aproximação entre senso comum e ciência, nos idos anos 20, o inclassificável Ferrière (1879-1960), expressão utilizada por Hameline (1999), já defendia a reconciliação entre estas zonas de contato. Dentre outros trabalhos e textos, Ferrière escreveu *Projet d'école nouvelle* em 1909 e *La Pratique de l'école active*. O educador elogiava constantemente a intuição do homem de ação.

Em suma, Morin (2001) bem poderia sintetizar a vinculação entre senso comum e a ciência, ao indicar o reconhecimento da humanidade, o qual situa o ser humano no universo. Quando se separa o ser humano do universo, é como se o humano não fizesse parte do que o constitui.

### **Excesso de racionalidade no ensino das faculdades mentais:**

A seguir será feita uma análise sobre o que se considera excesso de racionalidade na literatura acadêmica de formação das professoras da Escola Normal. Antes de fazer esta crítica, é preciso que se diga, que esta análise não critica a escrita de um literato e nem a escrita de um educador da Escola Normal, mas sim quando este educador aborda sobre as faculdades mentais no capítulo relativo à ortofrenia. Esta crítica só é possível, pelo encorajamento em Santos (2001, 2007, 2008) e ancorada em Morin (2001).

Ao final do livro *Postillas Pedagógicas*, Pimentel sinaliza o uso de uma prática pedagógica muito apropriada para a atualidade. A prática consiste em descobrir, nos estudantes, não “[...] o que eles ignoram, mas o que sabem ou poderão aprender” (PIMENTEL, 1923, p. 742). Ao fazer esta observação tão pertinente, Pimentel reconhece o movimento do mundo, como um movimento entre ignorância, sapiência e potência. E qual ignorância, não por não saber, mas como resistência é revelada na prática de tradução em que disserta sobre as faculdades mentais? Antes de responder, inicialmente serão apresentadas algumas das suas falas:

O educador da Escola Normal argumenta, no que tange às faculdades mentais: “[...] para aprender é preciso compreender e, para isso, é preciso ficar atento” (PIMENTEL, 1923, p. 420). O espírito retém o que compreende, e compreende o que o raciocínio percebe. Exalta a razão como “[...] o poder extraordinário, pelo qual distinguimos o bom do mau, o justo do injusto, o legal do iníquo – que faz do homem o rei da natureza” (PIMENTEL, 1923, p. 420-421). Sintetiza a inteligência humana, nas seguintes faculdades essenciais:

I Percepção externa

II Percepção interna

III Razão

IV Atenção

V Comparação

VI Juízo

VII Raciocínio

VIII – Associação de ideias

IX Abstração

X Generalização

XI Memória

XII Imaginação

XIII Linguagem

Estas manifestações da inteligência, chamadas de faculdades intelectivas, se dividem, segundo Pimentel (1923), em três grupos:

“O primeiro grupo refere-se às faculdades de intuição: razão, percepção externa e percepção interna” (PIMENTEL, 1923, p. 421). Sob o domínio da atenção estão as faculdades de elaboração: comparação, abstração, generalização, juízo e raciocínio. Já o terceiro grupo refere-se às faculdades de conservação: “[...] memória, linguagem, associação de ideias e imaginação” (PIMENTEL, 1923, p. 422).



Em suas incursões pela história dos educadores, Pimentel (1923) cita o filósofo determinista Hippolyte Adolphe Taine, para quem nos gênios, “[..] há sempre uma faculdade mestra, na qual se subordinam todos os outros caracteres, ou todas as demais faculdades” (PIMENTEL, 1923, p. 422). Adverte que “[...] mesmo nas inteligências universais, nos gênios de primeira grandeza como Aristóteles, Pascal e Leibnitz, - há sempre a preponderância de uma faculdade sobre as restantes” (PIMENTEL, 1923, p. 422).

Pimentel enaltece a razão, ao afirmar que “[...] quanto mais se a aprimora, mais o homem se enobrece”. E são os órgãos sensoriais seus intermediários” (PIMENTEL, 1923, p. 422). Os juízos “[...] exprimem-se por meio de proposições e toma a forma positiva ou negativa, conforme as circunstâncias” (PIMENTEL, 1923, p. 422). Quanto à associação de ideias esta é uma faculdade muito útil à memória.

Uma vez que o autor capixaba faz uso da racionalidade estético-expressivo atribui valor ao uso da imaginação, da memória, da atenção e dos materiais concretos, que são representados “ [...] os objetos pelo pensamento e que tem grande importância literária e artística” (PIMENTEL, 1923, p. 423). Indica aos educadores a importância do uso da linguagem pelos alunos por ser a “[...] fixadora dos pensamentos ao lhe dar corpo seja oralmente ou imprimindo-os numa pagina em branco” (PIMENTEL, 1923, p. 423). A linguagem se reveste de várias formas. É ela o melhor veículo de todas as manifestações da inteligência humana.

Sobre o desenvolvimento da atenção Pimentel (1923) afirma que é o “[...] ato de se concentrarem as nossas faculdades em determinados objetos” (PIMENTEL, 1923, p. 423). Para o escritor “Todas as vitórias e triunfos, assim como todas as maravilhosas invenções e descobertas na vida humana advém da capacidade de atenção” (PIMENTEL, 1923, p. 423). Como os cérebros das crianças são tenros e não podem, às vezes, “[...] penetrar nas névoas das idealizações fortemente abstratas”, é que Pimentel (1923) prescreve “[...] o uso do concreto<sup>53</sup> em oposição ao ensino tradicional sistematicamente abstrato”. Por outro lado, esclarece que a “[...] abstração, em muitos casos, requer tensão de espírito e esforço intelectual superiores à inteligência infantil” (PIMENTEL, 1923, p. 424).

---

<sup>53</sup> Conforme Schwartz (2008), a circulação de um ideário que advogava em favor de um ensino concreto, racional e ativo fez parte da obra de Elpidio Pimentel publicadas, no Jornal Diário da Manhã.

Se ligar entre si os juízos ou confrontando-os, tirando deduções, ou chegando a conclusões, o sujeito faz uso da capacidade de raciocinar. Ao fazer uso da capacidade de raciocinar, dentre as vantagens, o autor revela que alarga a esfera dos conhecimentos. “Há três formas de raciocínio – indutivo, dedutivo e silogístico”. “O primeiro parte de verdades particulares para ascender à ideia geral: do conhecido para o ignorado; dos efeitos para as causas; do simples para o composto” (PIMENTEL, 1923, p. 423). Quanto ao segundo, o dedutivo, toma rumo inverso: “[...] das ideias gerais faz descer as suas particularidades ou minúcias; dos princípios as suas mais remotas consequências; da regra ao exemplo; da teoria à demonstração, etc”. Enquanto as deduções são sempre de “[...] conclusões seguras e certas; as induções, se o raciocínio não for bem encaminhado, pode conduzir a erros” (PIMENTEL, 1923, p. 424). O aumento do conhecimento é ampliado por induções e aplicado por deduções.

Quanto ao raciocínio silogístico é uma simples variação do raciocínio dedutivo. Nele, “[...] os argumentos ressaltam dedutivamente de três proposições – as duas primeiras chamam-se premissas e a última, conclusão” (PIMENTEL, 1923, p. 424). A elocução é importantíssima na existência humana. “[...] Bem articular, dizer corretamente o que se vê, ouve ou pensa é de relevante importância em todas as relações sociais (PIMENTEL, 1923, p. 424)..

Após o recorte destas falas contidas no capítulo em que Pimentel discorre sobre a educação ortofrênica, é que se procede à análise. Autores como Pinel (2009) e Vasques (2008) sinalizam que é possível, eventualmente, conciliar razão e sensibilidade na escrita dirigida à formação na área de educação especial. Ou seja, que as ciências da educação não precisam ser sexistas, pela separação de opostos. Como bem afirma Morin (2001, p. 20), a afetividade “pode asfixiar o conhecimento, mas pode também, fortalecê-lo”.

Assim constando, esta análise, ao articular presente e passado, pretende oferecer uma contribuição à formação de educadores que se propõem a trabalhar com uma universidade popular, assim designada por Santos (2008).

E o que se critica no texto de Pimentel? É uma escrita dirigida à formação de educadores, na qual a cegueira paradigmática do positivismo retirou o humano do humano (MORIN, 2001). O texto se converte em racionalização ao limpar qualquer

expressão carregada de sensibilidade, como uma proteção contra o erro e a ilusão (MORIN, 2001).

É importante observar que Pimentel (1923) reconhece, quando fala dos gênios de primeira grandeza, que por mais inteligente que alguém seja, não é possível viver de modo isolado, com a fantasia da onipotência. As trocas e compartilhamentos são necessárias. Mas, o modo como aborda a importância do outro (enquanto o diferente), é feito sem o tempero da empiria que experiencia práticas de razão, mas também de emoção, de afeto, de paixão. No dizer de Morin (2001), pode existir irracionalismo no racionalismo que ignora o afeto, o amor, o arrependimento.

E o que este excesso (é sempre dos excessos, que decorrem os maiores erros da humanidade) de racionalismo implicou? Dentre outras possíveis, talvez a busca por uma formação para a educação ortofrênica em outros espaços. Os espaços, nos quais o educador se reconhecia mais próximo da espontaneidade. Espaços que privilegiaram fragmentos do uso da racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2008) ou do circuito razão/afeto/pulsão. O processo civilizatório pela educação precisa ser feita com todos e para todos.

Todavia, em 1923, talvez sem as induções de Hanna Arendt (1995) sobre *A condição humana*, publicado em 1958, o excesso de racionalidade na vida ativa possivelmente incorreu em isolamentos entre o mundo da literatura acadêmica e o dos que atuavam como educadores nos asilos e orfanatos.

A linguagem puramente racional se calcificou nas escolas normais e, por extensão, nas escolas públicas (regulares). Sem diálogo, surge um movimento de contrapartida por meio da institucionalização. Destaca-se que a instituição Pestalozzi surgiu pela primeira vez, no Brasil, no Rio Grande do Sul, na cidade de Canoas. Depois, Helena Antipoff em 1929, vinda da Rússia para Belo Horizonte/Minas Gerais, foi atuar pelo Instituto Pestalozzi, criado em 1932, na educação dos excepcionais (RAFANTE; LOPES, 2011). No Instituto Pestalozzi, a criança excepcional tinha a possibilidade de concluir o ensino primário, além de iniciar um ofício que lhe permitisse exercer alguma atividade remunerada, ao deixar a instituição. Nem todas as crianças que passavam pela instituição conseguiam concluir o ensino primário ou se profissionalizar, permanecendo no estabelecimento até alcançarem uma idade avançada, dependentes da família e do Estado. Para

atender essas crianças foi criada a Fazenda do Rosário<sup>54</sup>, uma escola-granja para menores desajustados e crianças excepcionais (ANTIPOFF, 1974).

Destarte, como a vida ativa (ARENDT, 1995) se revela contraditória. No Espírito Santo, Pimentel (1923) utilizara uma linguagem mais técnica, mais racional, mas denuncia a presença de crianças ortofrênicas na Escola pública. Ao passo, que em Minas Gerais, a formação na prática ocorreu dissociada do universo da escola pública. Esta ambiguidade revela o quanto o “[...] ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2001, p. 58).

### **Marcha da humanidade: do selvagem ao homem civilizado**

Pimentel é filho do seu tempo e de um tempo de monoculturas de tempos lineares. O tempo linear é o que possibilita, a convivência uma certa organicidade ao mundo. Mas, existem outras formas de tempo. Sem que se adiante, antes será apresentada a visão do autor. Na parte final do livro, Pimentel retoma a contribuição de Maria Montessori em relação à educação dos sub-normais. Pimentel (1923) lembra da influência dos estudos de Itard, Séguin e Froebel na constituição da proposta montessoriana. Em seguida, discorre a respeito dos seres irracionais e finaliza a discussão quando disserta sobre o ser humano.

Pimentel (1923) afirma que os naturalistas, referindo-se aos chamados irracionais, dividem-se: uns aceitam que, como os homens, tenham eles uma inteligência racional; outros negam que sejam capazes de qualquer ato voluntário, escravos, que são, do instinto, do automatismo puro e mecânico. Quando se refere à personalidade dos irracionais, não nega as qualidades afetivas, ao afirmar que são capazes de fundar amizades e violentas antipatias pelas pessoas, que delas se aproximam.

Mesmo sob um tempo de certezas difundidas pelo positivismo, Pimentel (1923) apesar das orientações didáticas, revela que nem tudo é possível decifrar. Questiona o que leva os sujeitos irracionais a terem atitudes de simpatia e antipatia.

---

<sup>54</sup> A Fazenda do Rosário era um sítio de quarenta e cinco alqueires de terra, situado a quatro quilômetros do município de Ibirité e a vinte e cinco quilômetros de Belo Horizonte (RAFANTE; LOPES, 2011).

“Fazem todas essas façanhas por intelligencia? Por automatismo mechanico? Por influencia telepathica dos domesticadores? Ignoramol-o”. (PIMENTEL, 1923, p.763).

O educador preserva a herança de Descartes (1596 – 1650) dando margem para a dúvida. Assim fazendo, ao reconhecer a ignorância, é como se deixasse espaço para o que é da ordem do interpretável e, portanto, historicamente situado. Igualmente Santos (2008), na atualidade, dialoga com esta visão de não totalidade ao afirmar que: “Todas as formas de conhecimentos são parciais e locais” (SANTOS, 2008, p. 304).

Continua o professor Elpídio Pimentel com uma reflexão metafísica: se os noologos (estudiosos da alma), confirmam que a inteligência é a alma, então os animais as teriam. Todavia, esta visão entraria em choque com os ensinamentos cristãos na medida em que a alma é indestrutível e imortal, independente da matéria. Segundo os cristãos, afirma Pimentel (1923) a alma é o princípio supremo da vida eterna e ajuda a discernir e dar o valor da consciência moral. Segue sua exposição sobre a alma contando a visão desta para Tomás de Aquino, Empédocles, Descartes (raciocínio e sensibilidade) e Giordano Bruno, para quem a alma de todos é igual, distinguindo-se o homem pela sua complexidade orgânica, principalmente pela habilidade manual.

Segundo o zoólogo brasileiro Mello-Leitão (1886 – 1948), havia no XVIII, uma síntese redigida no artigo *O Imparcial*, a qual discutia sobre o dilema acima. Neste artigo apareciam quatro visões distintas. A dos cartesianos e a dos jansenistas. Para Buffon e Bonnet, os animais seriam capazes de experimentar sentimentos, mas careceriam de razão e inteligência. Em outra versão, para Condillac Étienne Bonnot (1715-1780) os animais seriam capazes de sentir e pensar, porém, dentro dos limites de suas inteligências. Finalmente, em outra visão bem radical, na percepção de Bougeant, os animais seriam demônios (PIMENTEL, 1923).

Pimentel (1923, p. 767), ao final do livro, encerra com o poema “If”, do inglês Rudyard Kipling, traduzido por Mesquita Pimentel e publicado em um dos números de *O Jornal*, em 1922.

No poema, o escritor diz que:

*Se*

Se és capaz de conservar o juízo e a cabeça fria,  
quando todos em volta perdem a cabeça;

Se podes conservar a confiança em si,  
quando todos duvidam e ao mesmo tempo  
levar em consideração esta desconfiança;

Se tiver força de esperar longamente sem se cansar da espera  
e sendo atacado por mentiras, não te defende com mentiras;

Se sendo odiado,  
não odeia os seus inimigos;

Se podes sonhar  
e não permites que o sonho te domine

Se podes pensar  
e não te contentas com fazer do pensamento o fim da tua vida

Se encontrando o Triunfo e a Desgraça  
és capaz de encarar com o mesmo ânimo estes dois impostores

Se tens alma para ouvir a verdade que proferiste  
falseada por malandros que com ela procuram enredar os tolos,

Se tens coragem para ver despedaçarem-se as coisas que mais amas e, ainda para  
juntar os destroços e reconstruir com instrumentos imperfeitos, o que delas  
restar...

Se és capaz de amontoar os teus bens todos, jogá-los num lance de cunha ou coroa, perdê-los e depois recomeçar tua vida; sem jamais dizer palavra sobre tua perda,

Se és capaz de obrigar teu coração, teus nervos, teus músculos, a te obedecerem, ainda quando estiverem completamente exaustos, e de perseverarem na tarefa iniciada, quando já nada mais em ti existir, senão a tua vontade que manda prosseguir

Se podes estar entre as multidões sem perder tua personalidade e caminhar de par com os reis, sem perder tua noção de humanidade comum

Se nenhum inimigo, nenhum carinhoso amigo te pode causar dano algum  
Se todos os homens confiam e esperam em ti, embora não confiem cegamente,

Se és capaz de encher cada inexorável minuto com sessenta segundos de trabalho acabado:

Então a Terra será tua com tudo o que ela encerra e, mais ainda serás um ser humano sábio, meu filho!

Observe-se que Pimentel (1923) ao finalizar o livro com o poema de Rudyard Kipling deixa como mensagem uma das maiores liberdades: a capacidade de governar seus próprios instintos. Ou seja, de se governar. De colocar em questão os próprios pensamentos e atos. O desafio consiste na promoção de tempos que libertam. Para Santos (2008), a subjetividade ou identidade de uma pessoa ou grupo social num dado momento é constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades, alguns modernos, outros não modernos, alguns antigos, outros recentes, alguns lentos, outros rápidos, os quais são ativados de modo diferente em diferentes contextos ou situações.

E nesse sentido, o tempo se associa ao espaço. É o que se verifica quando Santos (2008) e Meirieu (2002) enfatizam o local como alternativa para uma maior igualdade

diante da “distribuição” do conhecimento. Meirieu (2002) reconhece que a história mostrou que nem sempre se pode associar racionalidade e maioria; ou seja, nem sempre foi possível estender o conhecimento para todos.

Mas de que adianta a conquista de um espaço, se o ser humano não se reconhece na sua condição humana? Com que legitimidade a escola examinaria alunos e selecionaria os que ficariam dentro da escola, mesmo que na condição de baixo, “tutorizados”,<sup>55</sup> os que ficariam dentro (sujeitos avaliados com capacidade de produção) e os que ficariam fora (sujeitos avaliados como improdutivos)?

Para que se entenda este processo, é importante que se estabeleça relação inicialmente com os adultos que ficaram de fora das escolas, quando eram crianças e os pronunciamentos políticos a eles dirigidos. No ano de 1922 a mensagem de governo registra, pela primeira vez, um título com referência aos cuidados para com os alienados, expressão utilizada, não em relação ao povo trabalhador e sem acesso aos bens culturais e econômicos, mas em relação aos grupos que não exercitavam sua capacidade de produção. No relatório do presidente do Estado do Espírito Santo, Nestor Gomes, consta que naquele governo:

O relatório do secretário do interior ocupa-se de muitos dos assuntos subordinados ao seu departamento, como Gabinete de identificação, guarda Civil, Higiene Pessoal, vencimentos, instituto histórico, cadeia civil, Abrigo de alienados, sanatórios, isolamentos, mendicidade, vadiagem e assistência, e lembra providências muito judiciosas sobre todos esses assuntos, que bem merecem a atenção do Poder Público (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 25-26).

Conforme o relatório, a Secretaria do Interior executava várias funções vinculadas aos princípios reguladores do Estado relativos em sua maior parte ao controle pela segregação de pessoas adultas.

Se a Secretaria do Interior se ateve aos alienados (psíquicos), aos sanatórios, à vadiagem; foi destinada à educação, a tarefa de “regenerar” grupos sociais antes fora das escolas. Foi assim que, no mesmo ano de 1922, o Secretário de Instrução, Mirabeau da Rocha Pimentel ressalta, no relatório endereçado ao Presidente do Estado do Espírito Santo, a necessidade **de estabelecer-se o serviço de inspeção médico-escolar**. O Secretário argumenta em defesa, que “por meio da escola

---

<sup>55</sup> A prática de tutores foi utilizada no período imperial, por meio do Método Mútuo. Na cotidiano escolar é ainda muito utilizado. Quando acompanhado por professores sábios, se revela uma prática que agrega; do contrário, pode paralisar o ato de aprender frente ao outro idealizado.



poderá o governo regenerar a pobreza orgânica de milhares de brasileiros [...]”. E como o fariam? “[...] injectando nova vida e novo sangue nas veias das populações doentias [...]”. (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 45). O texto denuncia a causa desta pobreza, ao afirmar “[...] que vegetam miseravelmente no seio de uma natureza luxuriante” e, ao mesmo tempo reconhece seu grande potencial ao fazer referência à “[...] bella e exuberante [de] força vital” (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 45). Mas, por que regenerar pela educação e contando com o serviço de inspeção médico-escolar? Porque o Estado ao velar pela saúde pública cuidaria igualmente “[...] da formação do organismo infantil, desenvolvendo os benefícios e combatendo os maus agentes da vitalidade da creança, [que] constitue indiscutivelmente, a base de todo o ensino” (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 45).

Embora o secretário de Instrução tenha solicitado o serviço de inspeção médico-escolar, após acesso a vários documentos, boa parte relacionados às mensagens de governo, relatórios de secretários de instrução e documentos de escolas, não se constatou, qualquer trabalho de “identificação” de alunos executado por este serviço, mesmo após a década de 20 e até o final da década de 40.

Como havia curiosidade em compreender a importância desse serviço, tão reiteradamente solicitado, é que esta pesquisa, encorajada por Ginzburg (2004) e por Santos (2008), fez uso da imaginação epistemológica. Santos (2008) concebe a falta como potencializadora das significações. E, diante disso, sugere a Sociologia das Ausências, que consiste numa prática de confrontação com o senso comum científico tradicional, o que exige imaginação sociológica para ser levado a cabo. Essa imaginação pode ocorrer pela via epistemológica, a qual permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas.

A imaginação epistemológica levou, nesse sentido, a uma busca por informações sobre o que significaria ter um serviço de inspeção médico-escolar no governo. Quem elucidam são os autores Souza (2007), Monarcha (2011), Rocha e Marques (2006) na medida em que analisaram a institucionalização do serviço de inspeção médico-escolar (IME) em São Paulo e no Paraná, nos anos de 1911/1916 e 1921, bem como a atuação dos médicos nas escolas desses dois estados. Por meio da leitura deste trabalho é possível encadear com os discursos capixabas a favor do

higienismo nas escolas, e de que modo a ciência médica encontrou na educação uma aliada para manter a infância sob controle, pela prevenção.

De acordo com Rocha e Marques (2006), em São Paulo, a criação da Inspeção Médica Escolar (IME) aconteceu no contexto da reforma do Código Sanitário, empreendida em 1911. O propósito era conter os problemas causados pelo intenso crescimento experimentado pelas cidades do estado e pela capital. Inicialmente vinculada ao Serviço Sanitário e, a partir de 1916, à Diretoria Geral da Instrução Pública, a Inspeção Médica Escolar (IME) deveria se responsabilizar pela inspeção dos estabelecimentos públicos e privados de ensino. A inspeção buscava uma *autópsia*<sup>56</sup> da mente e da materialidade dos estabelecimentos, voltando-se para aspectos que iam desde edifícios, mobiliário e materiais escolares, aos métodos e processos de ensino, posições e atitudes escolares, distribuição das matérias, horários, recreios e exercícios físicos, exame de docentes, alunos e empregados (ROCHA; MARQUES, 2006).

No que se refere aos alunos fazia-se a medição do peso e da estatura, da força muscular e da capacidade respiratória. Nada era ocultado: desde a cor da pele, a conformação do corpo, o funcionamento dos órgãos, a saúde da criança desde o nascimento, as enfermidades de que tivesse sido acometida, ou mesmo o desenvolvimento físico e a nutrição, (ROCHA; MARQUES, 2006). Além dos dados do corpo, à *alma* se faziam inferências, conforme se depreende pois “[...] a criança também deveria ser alvo das observações pedagógicas empreendidas pelo professor, com base nos itens atenção, memória, inteligência e comportamento” (ROCHA; MARQUES, 2006) E, com base nos exames realizados pelo médico, e as observações pedagógicas do professor é que se registrava na *Ficha sanitária individual* a classificação em categorias pré-estabelecidas, nas quais se definia a normalidade ou anormalidade do aluno.

Estes estudos auxiliaram a entender o processo que explica como os médicos no Estado do Espírito Santo, com apoio dos educadores, passaram a atuar nas escolas públicas e no corpo docente das Escolas Normais, assim como ocorreu no estado da Bahia (ZUCOLOTO, 2007). No livro *Postillas Pedagógicas*, Elpídio Pimentel alertou a população espírito-santense sobre a necessidade de se implementar

---

<sup>56</sup> Autópsia da mente é a expressão utilizada por Ugo Pizzoli em 1905 conforme citado por Monarcha (2011).

políticas de atendimento às crianças “sub-normais” e conclui que: “À higiene, à medicina e à ginástica se deve os mais evidentes triunfos da sanidade do sistema orgânico” (PIMENTEL, 1923, p. 397). Mesmo sem este serviço de inspeção médica escolar, as crianças foram avaliadas, pois no ano de 1925, no governo de Florentino Ávidos (1924 – 1928) Mirabeau Pimentel (secretário de inspeção escolar) comandou os testes nas escolas (ESPÍRITO SANTO, 1925). E, no ano de 1926, o Sr. Bomfim veio à Escola Normal realizar conferências e aplicar os testes nas escolas (ESPÍRITO SANTO, 1926, p. 24). (1868-1932), Bomfim era médico de formação, membro da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) e um dos idealizadores da educação no Brasil, especialmente no que se refere a educação escolar (BORGES, 2006).

Para Bomfim, um bom professor deveria ater-se à observação da criança, conhecer seus valores à luz dos contextos da época, além de detectar seus defeitos e qualidades. E, face ao amplo leque de virtudes ou *defeitos positivos*,<sup>57</sup> o professor serviria de modelo por meio das suas qualidades.

Manuel Bomfim (1919) defendeu a ampliação da instrução pública como medida política de transformação da ação policial do Estado, na defesa dos direitos individuais. Esta transformação consiste em inverter a lógica: da punição para a prevenção pelas medidas educacionais. Assim, a escola educaria as crianças pelas **medidas de correção**. Borges (2006) cita como Manuel Bomfim entendia a quem se destinava essa escola de correção e apuros. Considerado um dos higienistas da época (BORGES, 2006) e precursor do escolanovismo (NAGLE, 1976), Bomfim, até mesmo por sua formação médica lança um olhar sobre a hereditariedade transmitidas pelos pais. Entretanto, seu foco não era o passivo do passado e sim o ativo do presente. Nesse sentido, Bomfim concebe a função da escola como instituição capaz de intervir imediatamente. Na sua versão, era a escola que poderia corrigir, acentuar qualidades da criança, quando os pais se mostrassem mais vulneráveis diante de valores importantes para a época.

Em suma, fosse sob bases regulativas ou emancipatórias o início da década de 20 na área da educação (como em outras áreas), achava-se subsidiado simbolicamente

---

<sup>57</sup> A expressão “defeitos positivos” era utilizada por Bomfim em remissão aos defeitos obtidos por herança genética. Positivos, pois logo cedo seria possível detectar esta herança na criança e assim intervir (GONTIJO, 2010).

na cultura europeia. E o que a humanidade da cultura ocidental nos ensina? Muito! O conhecimento desenvolvido será sempre uma fonte de *alma viva* a pulsar, a sinalizar caminhos já feitos. Alguns com bons percursos.

A questão da identidade, suscitada pelo serviço de inspeção médico-escolar e pela educação ortofrênica, por exemplo, resquícios desde a antiga Grécia por Sócrates, possibilita o conhecimento de si, condição necessária para os fazeres no mundo. O que é questionável é quando as diferenças de identidade servem para estigmatizar, discriminar e provocar movimentos de desigualdades sociais. Ocorre que as desigualdades estão estreitamente vinculadas às fabricações mercadológicas, portanto facultadas à ordem da condição do humano. Se a igualdade é da ordem do impossível, como afirma Santos (2001), pensar em um mundo onde o sofrimento não seja concentrado a determinados grupos sociais, já é um desafio por algo possível. Esta descentração do sofrimento e um maior compartilhamento de uma vida digna é o preço para um futuro melhor para todos.

Quanto aos excessos de estrangeirismos e seus efeitos na vida dos brasileiros, ao que parece, adquiriram materialidade e *vida própria*, ao influenciar nos discursos nacionais e locais sobre educação fortalecendo nas escolas os processos que excluem e segregam.

Precisou a racionalidade estético-expressiva resistir e acreditar na valorização das riquezas nacionais, ou uma elite cultural – artistas da Semana da Arte Moderna - se ocupar de uma nova linguagem, para que a sociedade brasileira cultuasse os saberes/fazeres da cultura local. Nem tudo era sujeira, doença, loucura. Era, sim, potência! Portanto, um dos pontos que se destaca da obra de Elpídio Pimentel é sua linguagem pela positividade, a qual pode ser sintetizada quando afirma que a educação dos anormais consiste em descobrir, nos estudantes, não “o que eles ignoram, mas o que sabem ou poderão aprender” (PIMENTEL, E. 1923, p. 742). Este discurso de prática pedagógica é como uma centelha de luz em meio aos discursos de denúncia, ou seja, das práticas de verificação do que faltava aos alunos. A linguagem, pela positividade de Pimentel, de certo modo se intersecciona com a de Vygotski (1997). Este educador russo, nas décadas de 20 e 30, fez uso de uma linguagem otimista em relação à educação dos anormais, ao salientar em seu texto “Defeito e compensação” publicado em 1924, para que se eduque o aluno, não pela visão da enfermidade. Para Vygotski (1997), qualquer base metodológica firme

só é possível com base numa prática educacional construída sobre bases e definições positivas. Entretanto, sua postura é radicalmente outra quando se trata do espaço para aprendizagem. Para Vygotski (1997), os conhecimentos especiais para cegos, surdos e atrasados mentais devem ser subordinados à educação comum. E, uma vez na escola comum, o educador precisa conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual é possível conduzir as crianças, que é outro, diferente da criança normal.

Para continuar a apresentação das Zonas de Contato, a seguir, esta pesquisa irá, por meio da confrontação, mostrar algumas das identidades das crianças e jovens que não ocuparam os assentos escolares, mas não ficaram de fora do anseio civilizacional quando foram acolhidas em um orfanato.

### **5.1.2 Processos de exclusão escolar em relação à Orfandade de Ariel<sup>58</sup>**

O percurso sugerido para a leitura deste subcapítulo é que, no primeiro momento, sejam lidas informações históricas de base legal sobre os orfanatos no Brasil. No segundo momento, um contato com o Orfanato Cristo Rei, situado em Cariacica/ES, por meio de algumas informações históricas e geográficas. Segue com uma revisão de literatura sobre os orfanatos no Estado do Espírito Santo. Em seguida, procede-se à análise das informações colhidas no orfanato e na Cúria Metropolitana de Vitória/ES. É na parte referente à análise que as identidades são problematizadas.

No Brasil e no Espírito Santo, a preocupação com crianças órfãs existe desde o período colonial. Sobre os órfãos, na capitania de Vasco F. Coutinho, Oliveira (2008) cita uma confraria contra a maledicência, fundada, em 1554, pelo padre Brás Lourenço. O abandono de crianças no Brasil, desde o período colonial fez com que as Ordenações Manuelinas obrigassem os Conselhos Municipais a criar as crianças órfãs e desvalidas, com seus próprios recursos, impedindo os expostos de morrer por falta de assistência. Em 1603, essas obrigações foram renovadas pelas Ordenações Filipinas (TOURINHO, 2009). É nesse código de leis, considerado a

---

<sup>58</sup> Ariel é personagem da peça “A tempestade” de Shakespeare. Ariel é o escravo de Próspero, que lhe prometera liberdade se Ariel lhe servisse fielmente. Santos (2008) se serve desta personagem como metáfora para apontar o diálogo com “Nuestra America”, ensaio escrito por José Martí, publicado no jornal mexicano “El Partido Liberal”, em 30 de janeiro de 1891.

espinha dorsal do direito português, que, segundo Azevedo (2007), a figura do juiz é descrita como a de quem deveria ser formado em Direito e escolhido pelo rei para dentre suas funções, ater-se ao cuidado para com os menores e seus bens em casos de ausência ou falta do pai. Em 1717, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo acentuou o acolhimento de crianças abandonadas até a idade de 7 anos e, em 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana, a qual oferecia uma casa de expostos e asilos aos desvalidos (JANNUZZI, 2004). É interessante a leitura que Jannuzzi (2004), faz sobre o isolamento - fosse nos asilos para expostos e órfãos ou crianças abandonadas, fosse em colégios para crianças e adolescentes filhos de famílias abastadas – pois, para a autora esta prática tinha um propósito pedagógico: provocar a separação do mundo e a vigilância constante.

No Estado do Espírito Santo, a partir do período imperial, o controle em relação aos parentes e protetores dos órfãos assumiu caráter ainda mais regulativo, conforme é possível verificar no relatório do presidente da província, José Fernandes da Costa Pereira Júnior, ao ministro do Império, em vinte e seis de janeiro de 1863. Nesse relatório é mencionado o aumento do número de alunos na frequência às escolas devido à maior interferência do Estado, ao obrigar os tutores a enviar os órfãos às escolas (OLIVEIRA, 2008). Pelas admoestações se depreende que órfãos que não fossem assistidos e que fossem zelosamente bem cuidados, estariam a salvo de serem enviados para os asilos, assegurando sua matrícula.

Anos mais tarde, na década de 1870, o conhecimento-regulação foi utilizado nas práticas higienistas com propostas de ordem para uma parte da sociedade que era impedida, ou não acompanhava os processos de emancipação. O projeto de civilização da modernidade requeria sujeitos que atendessem às exigências da principiante industrialização da época. Produção, disciplina, padronização, organização faziam parte da moral prática a ser seguida. Para atingir este perfil, a educação deveria cumprir seu papel, disciplinando os corpos a serem dóceis e obedientes desde a mais tenra idade. Entretanto, pulsavam na cidade outros tipos de sujeitos, tidos como mais rebeldes dentro do contexto da “evolução civilizacional” (Wanick, 2008). Para estes, uma outra educação e outras linguagens se faziam necessárias, assumidas pela área jurídica. A atenção de juristas e profissionais, relacionados à prevenção e repressão dos que eram vistos como "males sociais", concentrou-se no combate à criminalidade e à "vadiagem" das crianças e jovens nas

idades, integrando um projeto mais amplo de controle social das relações de trabalho (TOURINHO, 2009). A atenção dos juristas fez com que surgisse a exigência de uma legislação social, que regulamentasse, oficialmente, toda a prestação de assistência sócio-jurídica aos menores. Essa legislação previa a institucionalização da responsabilidade oficial do Estado em assistir e vigiar as crianças e adolescentes, ao assumir a assistência aos 'menores' (TOURINHO, 2009). Convém lembrar que, o movimento internacional pelos direitos da criança inaugurou a reivindicação do reconhecimento da sua condição distinta da que existia em relação ao adulto. O primeiro Tribunal de Menores foi criado em 1899, nos Estados Unidos, seguido pelo da Inglaterra (1905), da Alemanha (1908), de Portugal e Hungria (1911), da França (1912), da Argentina (1921), do Japão (1922), do Brasil (1923), da Espanha (1924), do México (1927) e do Chile (1928) (TOURINHO, 2009).

No Brasil, a racionalidade prática do Direito Moderno está presente na consolidação de um conjunto de leis sobre crianças, até então originária de Portugal, e depois no Brasil Império ou no início da República. Nos anos 20, existiu a Lei nº 4.242, de 1921, que orientava a criação de estabelecimento para a infância delinquente, por meio de modelos adequados ao sistema de proteção e assistência, e com as medidas gerais repressivas recomendadas pelo Decreto Federal nº 16.272 de 1923 (ESPÍRITO SANTO, 1928). O documento legal mais conhecido é o Código de Menores, constituído em 1926 e consolidado em 1927, pelo Decreto nº 17.943, também chamado de Código Mello Mattos. Esse código consagrou o sistema de atendimento à criança e atuou especificamente sobre os chamados "efeitos da ausência". Atribui-se ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e sobre aqueles cujos pais fossem tidos como ausentes (TOURINHO, 2009).

O Código de Menores, consolidado pelo Decreto nº 17.943/1927, assim caracterizou crianças e jovens: "expostos" (menores de 7 anos), "abandonados" (menores de 18 anos), "vadios", "mendigos" (que pedem esmolas ou vendem coisas nas ruas) e "libertinos" (que frequentam prostíbulos). Pois era com as crianças já caracterizadas como "menores" que os Juízes e os Comissários de Menores, pelo Artigo 131 do Código Mello Mattos, intervieram no âmbito da família e de quaisquer instituições ao remeter os menores às escolas próprias ou orfanatos.

Todavia, a operacionalização da lei não foi imediatamente colocada em prática. No relatório do governo de Florentino Avidos, o presidente de estado reserva um tópico

específico à **Escola de Regeneração** (ESPÍRITO SANTO, 1926) para abordar a educação dos menores abandonados e delinquentes, oferecida pelo Estado. Nesta parte do relatório o governo justifica não ter sido possível colocar em prática a lei federal que orientava a criação de estabelecimento para a infância delinquente, visto que grandes obras já estavam em andamento e requeriam recursos necessários para serem finalizadas. Embora este governo revele a ausência por parte do Estado, demonstrou a atitude corajosa, ao tirar da invisibilidade questões até então não comentadas em outros relatórios por outros presidentes de estado. Uma boa estratégia, pois conforme diz o provérbio: o que os olhos não veem, o coração (povo) não sente. Ao não visibilizar pela palavra outros espaços, os governos garantiriam menos pressão e reivindicação pelos direitos sociais.

Nestes termos, a educação desses sujeitos, no Estado do Espírito Santo, existia como intenção, mas não como realidade. Se não estavam na escola como preocupação da Secretaria de instrução, então estavam sob os cuidados da... Secretaria do Interior. Sob esta ampla secretaria, na mesma mensagem de governo de 1929, o presidente do Estado afirmara que a assistência aos alienados, aos menores abandonados, aos delinquentes e inválidos demandaria em uma mudança da **Escola de Reforma de Menores** e o asilo de inválidos para a Fazenda de Maruípe. Se havia uma Escola de Reforma de Menores é porque, além da assistência, a educação para estas crianças e adolescentes ocorria em espaço diferenciado da escola regular. O relatório afirma ainda que, para as meninas pervertidas conseguira adquirir a propriedade do Sr. José Ribeiro de Souza, para onde as iria alojar. E, para o sanatório dos alienados não havia ainda solução, embora continuassem alojados juntamente com os menores de ambos os sexos no Asilo Deus, Cristo e Caridade, situado na cidade de Cachoeiro de Itapemirim. Para o recolhimento de menores o relatório faz menção ao orfanato “Jesus Cristo Rei” para meninos e o “Santa Luíza” e “Coração de Jesus” para meninas. Todas estas instituições eram subvencionados pelo Estado. Sobre este assunto o documento consultado finalizara que os asilos mereciam todo o amparo do governo conforme suas possibilidades (ESPÍRITO SANTO, 1929).

Após esta breve informação histórica e política de base legal será apresentado como foi criado o Orfanato Cristo Rei. No Estado do Espírito Santo, as cidades próximas à capital sofriam de modo mais acentuado as tensões provocadas pelos processos



reguladores e pelos projetos de emancipação. Próximo à primeira década do século XX, existia uma ampla argumentação por parte do procurador, dos promotores e do Estado para criação de espaços asilares que abrigassem os órfãos. Esta fora uma das práticas solidárias existente, face ao modelo do qual dispunham estes profissionais. Outra prática solidária surgiu por parte dos religiosos, mais especificamente o Padre Leandro Dell’Uomo, nascido em 1880, na Itália, e cidadão brasileiro desde a primeira década do século XX. Este, ao perceber o grande número de crianças que vagavam pelas ruas da cidade, resolveu criar no ano de 1924, com auxílio dos cidadãos, um abrigo - Orfanato de Jesus Cristo Rei - nos fundos do antigo Convento de São Francisco. O local foi cedido pelo Bispo Dom Benedito de Paulo Alves de Souza. Mais tarde, o Padre Leandro Dell’Uomo empenhou-se na construção de um lugar próprio, visto que já havia cem crianças necessitadas.

No ano da promulgação da Constituição de 1937, o Orfanato Cristo Rei contava com 200 crianças, que eram alfabetizadas e aprendiam algum ofício como os de engraxate, pintor, pedreiro, entre outros. Para Tourinho (2009), muitos daqueles que tinham na rebeldia a forma de demonstrar sua tristeza e mágoa da condição de pobreza ou do descaso dos pais, que não conheciam, passaram a canalizar para os ofícios estes sentimentos e viviam mais calmos.

Após estas informações, serão apresentados os trabalhos encontrados no Portal do Capes sobre orfanatos. Pelo termo “orfanato” foram encontrados 33 estudos,<sup>59</sup> dos quais dois se referem ao Orfanato Cristo Rei. Um na área da educação e outro na área de História.

Aparecido (1999), a partir da vivência coletiva de experiências estéticas realizadas no período de janeiro/1995 a dezembro/1998, trata da formação humana e profissional do grupo de tecelagem, por meio de uma proposição educativa com base na educação estética. Um dos objetivos da pesquisa consistiu em avaliar a importância da arte associada aos processos grupais de aprendizagem no resgate da cidadania, da formação psicossocial e cultural deste grupo, a partir da observação, descrição e análise das atividades realizadas.

---

<sup>59</sup> Até o final do ano de 2011.

Tourinho (2009), por meio de abordagem histórica, objetivou fornecer subsídios para o entendimento da política do Estado para a assistência à infância desvalida. O estudo de caso teve por base o Orfanato Cristo Rei, ao longo do período em que a Irmã Marcelina dirigiu a instituição (1957 a 1990). Para contextualizar a atuação da diretora, e verificar se essa atuação estava em consonância com as diretrizes oriundas do governo federal, o pesquisador analisou como documentação do orfanato, o estatuto, as atas, as correspondências, as anotações soltas, os depoimentos orais de funcionários, de ex-internos e familiares dos ex-internos, as leis, as mensagens de governadores e os jornais de circulação da cidade de Vitória.

Aparecido (1999) realiza uma pesquisa com base na atualidade com proposição educativa, enquanto Tourinho (2009) busca um entendimento do passado. Este último, pelo seu caráter histórico auxiliou com muitas informações sobre a legislação ou os aspectos históricos.

Para a realização da pesquisa, Tourinho se ateve aos documentos após a década de 50. Por sua vez, esta pesquisa se diferencia ao se deter em documentos de crianças e jovens matriculados nas décadas de 30 e 40. As análises possibilitam entender a relação com a exclusão dos órfãos das escolas, na medida em que, naquela época, a escola se ocupava em ensinar sujeitos com outro perfil, devido ao discurso higienista. Os que se mantinham nas escolas eram os que se enquadravam, em sua maior parte, no grupo dos que representavam a ordem e poderiam colaborar para o progresso do País no segmento industrial.

Para a realização deste trabalho a metodologia consistiu na tabulação de uma amostra de 61 fichas de matrícula, constantes no Orfanato Cristo Rei, escolhidas de modo aleatório, no período compreendido entre 6/7/1931<sup>60</sup> e 30/11/1950.<sup>61</sup>

Foi realizada uma tabela na qual se registrava para cada ficha de matrícula o número da matrícula, as iniciais do nome da criança, a idade, filiação, cor da pele, nacionalidade, a procedência da cidade/ comarca, grau de instrução, o motivo de envio da criança para o orfanato, o nome do juiz e número do ofício, quando

---

<sup>60</sup> Não foram encontradas fichas anteriores a esta época.

<sup>61</sup> A década de 50 não faz parte do estudo, entretanto a ficha de matrícula relativa a este ano foi considerada a título de informação e não para tabulação, por conter um anexo na ficha, cujo registro informava se tratar de uma criança “excepcional”. Isto indica que o orfanato acolhia crianças com outras características que não somente a orfandade.

constava, as datas de entrada e de saída do orfanato, o motivo de saída do orfanato e observações sobre a criança. Após este primeiro levantamento procedeu-se ao registro em novas tabelas com informações isoladas ou por cruzamento de informações.

Em relação ao período de matrícula, foram tabuladas (Tabela 1) na década de 30, 42 matrículas, com acentuado número nos anos de 1933, 1935, 1936, 1938 e 1939. Quanto à década de 40, foram registradas 19 fichas, e o predomínio se deu no ano de 1943.

Tabela 1 – Amostra do número de matrículas/ano

Década de 30	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	Total
Matrículas	01	01	08	04	08	06	02	07	05	42

Década de 40	1940	1941	1943	1944	1945	1948	Total
Matrículas	02	02	09	04	01	01	19

Uma cartografia da orfandade foi possível fazer por meio da averiguação do local de nascimento das crianças e jovens. Das 61 fichas analisadas constam (Tabela 2) que o orfanato recebeu crianças de outros estados, tais como: Minas Gerais (5 ou 8,1%), Pernambuco (2 ou 3,2%) e Rio de Janeiro (2 ou 3,2%). No que tange ao Estado do Espírito Santo consta como procedência de naturalidade: sem especificação (5 ou 8,1%), de Vitória (15 ou 24,5 %), de Vila Velha (bairro Argola) 4 fichas ou 6,55%. Dentre as outras cidades do Estado do Espírito Santo mencionadas registra-se Afonso Cláudio, Siqueira Campos e Viana de onde vieram 2 de cada local (6 ao total ou 9,8 %). Baixo Guandu, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Castelo, Colatina, Domingos Martins, Itaguaçu, Marilândia, Santa Cruz, Santa Isabel, Santa Leopoldina, Santa Tereza, Tucum provieram um de cada cidade. Em outra (s) cidade (s) cujo nome não estava legível, constava uma matrícula. Sem registro de localidade encontramos oito fichas.

Tabela 2 – Amostra da procedência de cada encaminhamento

Estados	Quantidades de matrículas
Minas Gerais	05
Pernambuco	02
Rio de Janeiro	02
Espírito Santo	
sem especificação	05
Vitória	15
Vila Velha	04
Afonso Claudio	02
Siqueira Campos	02
Viana	02
Baixo Guandu	01
Cariacica	01
Domingos Martins	01
Marilândia	01
Santa Cruz	01
Cachoeiro de Itapemirim	01
Castelo	01
Santa Isabel	01
Itaguassu	01
Tucum	01
Santa Tereza	01
Colatina	01
Santa Leopoldina	01
Cidade não legível	01
Sem registro da cidade	08

Os municípios de onde provieram as crianças encaminhadas para o Orfanato Cristo Rei fazem parte das regiões central, sudoeste e sul do Estado. E nas regiões nordeste, norte e noroeste, não haveria a mesma necessidade? Não se obteve explicação para saber por que não havia<sup>62</sup> crianças encaminhadas para o orfanato ou, se havia necessidade desses espaços naquelas regiões. Indica-se esta questão para futuros estudos. Todavia, ao centrar o foco no que está oculto é possível explicar, por meio de um exercício de imaginação cartográfica. A escassa presença de núcleos populacionais na região Norte, talvez tenha ocorrido devido à indefinição para se delimitar os territórios espírito-santenses e de Minas Gerais (Zona do Contestado) e, devido também à afirmação de que entre 1700 e 1800 o Espírito Santo perdeu a porção de território compreendida entre os rios Mucuri e Doce (OLIVEIRA, 2008). Isto pode indicar a baixa ocupação do Norte e Noroeste capixaba na época (PONTES, 2007), que incluem o litoral - Itaúnas, Conceição da Barra e

<sup>62</sup> Dentre as fichas analisadas.

São Mateus -, e, no centro, as povoações de Nova Venécia, Barra de São Francisco e Santa Luzia. Talvez esta possa ser uma das razões que explique a inexistência de encaminhamentos desses locais. O movimento populacional na Serra de Aimorés multiplicou somente após os anos 40.

Antes de prosseguir a apresentação das informações das pesquisas sobre as fichas de matrícula do Orfanato Cristo Rei, irá se proceder algumas explicações que podem ou não ter relação com a quase inexistência de órfãos, das regiões supracitadas, encaminhados para o orfanato.

Na consulta feita à mensagem do Presidente de Estado do Espírito Santo, Florentino Avidos, apresentada ao Congresso Legislativo no ano de 1927 e no ano de 1928, verifica-se que ele faz referências às escolas das regiões Sul, Sudeste e Sudoeste, mas realmente não há nenhuma citação de matrícula de escolas na parte Norte do estado, o que parece reforçar que se tratava de regiões pouco povoadas, até 1930. Segundo Santos (2008, p. 202): “[...] um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala”, portanto, mudar de escala implica mudar de fenômeno e o “[...] o direito opera segundo uma única escala, a escala do Estado [...]”. Como mencionado anteriormente, por ser uma área pouco povoada, de fronteiras questionáveis, o Estado possivelmente não se ocupou do que naquele local se passava.

A produção da desigualdade diante dos territórios, dos fenômenos de menor ou maior escala, refletiu-se em formas distintas dos diferentes grupos se colocarem e serem pertencidos ao mundo. Alguns pela invisibilidade, como se observou na Zona do Contestado. Outros, perante as exigências de civilização, as quais não havia como acompanhar, tornaram-se apáticos. Outros, mais ativos. Naquela época, havia diferentes práticas educativas para diferentes grupos. À Europa se encaminhavam os filhos das famílias de posses. À escola nacional eram enviados os filhos que acompanhavam o ensino, que obedeciam às regras prescritas. De fora da escola ficavam os pobres “insubordinados”. E para estes se formaram os orfanatos. Quem eram as crianças que iam para o orfanato? Que olhares a sociedade lhes dirigia e que (pré) conceitos estavam subjacentes?

A pesquisa com as fichas de matrícula revelou que algumas destas questões são possíveis de serem respondidas.

Os termos<sup>63</sup> utilizados pelo Juizado de Menores, órfãos ou de direito, para dar entrada no Orfanato foram: pobres/abandonados, indigentes, desamparados, meio *orphão*, *orphão*, e os termos utilizados pelo Orfanato para justificar a saída de algumas crianças foram: insubordinado, imoral, viciado, doença, leproso, doença contagiosa.

Além das “identidades fixas”, foi averiguado conforme a análise da Tabela 3, o seguinte:

Tabela 3 – Número de meninos de acordo com a classificação de miscigenação

Termos relacionados à miscigenação	Número	%
Branços	22	36,06
Pardos	17	27,86
Mestiços	06	9,83
Mulato	06	9,83
Pretos	05	8,19
Moreno	03	4,91
Sem especificação	02	3,27
Total	61	99,95

Verifica-se que o número de crianças e jovens brancos é maior (36,06%) em relação aos pardos (27%); entretanto, se somarmos os cinco grupos que apresentam traços afro-brasileiros, então a soma será de 60,62%. Quanto ao grupo de mestiços, não se pode deixar de considerar a presença das tribos indígenas (botocudos/aimorés) e tupiniquins no Estado do Espírito Santo (OLIVEIRA, 2008).

Diante desta análise, esta pesquisa toma as crianças órfãos e as (re)apresenta pelo nome de Ariel. Ariel é lembrado por Santos (2008), como o espírito do ar . É o sujeito que convoca o ser humano a querer se libertar da escravidão. Como Caliban, Ariel é escravo de Próspero. Enquanto Caliban expressa todo o seu rancor, revolta e desse modo é desprezado por Próspero, Ariel é o que mantém-se a serviço e confiante nas ações empreendidas por quem o mantém aprisionado. Todavia negocia com Próspero e reivindica sua libertação. Ariel, desse modo, lembra as mestiçagens. O sujeito tornado escravo, contudo libertado. O sujeito tomado por outrem como objeto, mas que para além do rancor faz suas ações serem movidas pela esperança.

<sup>63</sup> Indica-se o trabalho de Zuquim (2001), que discute as categorias psicológicas na construção histórica da infância criminalizada, no início da Primeira República no Brasil.

O sujeito que se abre ao diálogo com Próspero e entende que, mesmo o outro lado, tem histórias da qual precisa se libertar.

Os diálogos entre Ariel e Próspero não se revestem em culpabilização, mas em reflexão e movimentos de emancipação. Todavia, por Ariel estar na condição de escravo e ser o espírito do ar, é que vive permanentemente em crise.

Diante da peça escrita por Shakespeare e das análises de José Martí em *Nuestra América* publicado no jornal mexicano *El Partido Liberal*, Santos (2008 a) propõe três transfigurações para Ariel. A primeira é a posição de Ariel contra o racismo e a xenofobia. Representa, no dizer de Darci Ribeiro e lembrado por Santos (2008), a transculturação e o multiculturalismo, a mestiçagem da carne e do espírito. “O Ariel mulato é a metáfora de uma síntese possível entre a reivindicação do reconhecimento da diferença e a reivindicação da igualdade” (SANTOS, 2008 a, p. 224).

A segunda transfiguração é a que exerce a auto-reflexividade de modo a conhecer de que lado está e qual sua utilidade. Um sujeito que realiza movimentos não só para sua libertação, mas para a libertação de Caliban.

Quanto à terceira transfiguração, Ariel é uma figura de intermediação. Mas que precisa se assumir como Caliban, no dizer de Santos (2008) ou se transfigurar a si mesmo num Ariel solidário a Caliban. É dessa transfiguração simbólica que reside a tarefa política e a possibilidade de um século melhor que o anterior.

Estas transfigurações remetem ao Trabalho de Tradução, ao trabalho de quem se coloca como mediador do sofrimento de uns para libertação de todos. Não existe liberdade na desigualdade. Por isso, que a igualdade está associada à fraternidade.

E é este espírito do ar, de desejo de liberdade que mantém os seres humanos com espírito jovem, com espírito de esperança, o qual acredita que sempre haverá um mundo melhor a se viver. Mesmo que cada um a cada tempo ofereça o melhor de si em dado contexto. Ou seja, cada um, na união com todos, sabe que a liberdade subjaz um limite e por isso outro começo.

Prosseguindo às análises das fichas de matrícula, constata-se que quanto à faixa etária, a idade predominante no momento da matrícula no orfanato, era em torno de oito a 12 anos, seguida da idade que vai de 5 a 7 anos.

No que se refere à instrução dos meninos, quando preenchida a ficha de matrícula, embora, acima de 7 anos, mais de 50% (31 das crianças e jovens) estivessem em idade escolar para a época, a maior parte não tinha nenhuma instrução. Dos oito que tinham instrução primária, ou eram alfabetizados, cinco eram brancos e três afrodescendentes.

Em outro levantamento (Tabela 4), consta como motivo da saída do Orfanato Cristo Rei: 27,86%; transferidos para Instituto Agrícola de Maruípe ( havia o registro de que uma das crianças era excepcional); 22,95% entregues para família; 6,55% entregues ou reclamados pelo pai; 4,91 entregues ou reclamado pela mãe; 4,91%, fuga; 6,54%, faleceram ou foi transferido para hospital; 3,27% foram transferidos para Seminário e 16,39 % sem esclarecimento. Outros casos foram transferidos por ser leproso, para escola profissional, para o asilo de Cachoeiro de Itapemirim, ou para patronato. É possível que uma das crianças tenha sido enviado, para o patronato de menores criado na época da gestão de Florentino Avidos (OLIVEIRA, 2008).

Tabela 4 – Motivo da saída do Orfanato Cristo Rei

Motivo da saída	Quantid.	%
Sem esclarecimento	10	16,39
Transferido para Instituto Agrícola de Maruípe – (uma, sem computar havia o registro de que era criança excepcional)	17	27,86
Entregue para família	14	22,95
Entregue ou reclamado p/ pai	04	6,55
Entregue ou reclamado p/ mãe	03	4,91
Fuga	03	4,91
Transferido para hospital	01	1,63
Faleceu	03	4,91
Transferido para escola profissional	01	1,63
Transferido para asilo de Cachoeiro de Itapemirim	01	1,63
Transferido por ser leproso	01	1,63
Transferido para Seminário	02	3,27
Transferido para Patronato	01	1,63
Total	61	100



Câmara (2011) esclarece que os Patronatos Agrícolas destinados às crianças desvalidas foram criados pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, com a criação do Patronato Agrícola Wenceslau Bráz, em Caxambu (MG), a partir de 1918, disseminaram-se por outros estados, tais como: Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Pará, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Dentre suas intenções constavam a oferta de educação cívica, higiênica e profissional. Já o Patronato de Menores do Distrito Federal, destinado a proteger os órfãos pobres, maltratados e abandonados, foi criado numa linha filantrópica por setores públicos em articulação com setores privados como iniciativa de intelectuais oriundos tanto do campo do Direito, como do campo da Medicina, bem como por juízes de órfãos. Dentre os objetivos constavam os que previam cuidar e difundir o ensino primário (CÂMARA, 2011).

Em quase 20% dos órfãos faltava, por motivo de morte, a figura paterna e em 16,38% foi constatado a ausência do nome do pai na ficha de matrícula. É de se cogitar que o espaço reservado aos nomes dos pais e das mães nas fichas, estivesse em branco em virtude de o Código Mello Mattos ter assegurado o sigilo, em relação aos genitores que quisessem abandonar os seus filhos. Garantia-se assim, em particular, o sigilo da mãe quanto ao seu estado civil e às condições em que foi gerada a criança (TOURINHO, 2009). Dos 63,93% das crianças e jovens mesmo com pais vivos, 53,84% foram transferidas para outros locais que dariam continuidade à educação, enquanto 46,15% retornaram aos cuidados dos pais ou pelo menos de um deles. Entretanto, constava na Constituição de 1937, no Art 125, que a educação integral era o primeiro dever e o direito natural dos pais, ao ponto de o Estado não ser estranho a esse dever e colaborar para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

De acordo com o Código Mello Mattos, o Juiz tinha plenos poderes para devolver a criança aos pais, colocá-la sob guarda de outra família, determinar-lhe a internação até os 18 anos de idade ou determinar qualquer outra medida que achasse conveniente (TOURINHO, 2009).

Outra vinculação foi feita envolvendo miscigenação e desfecho. Ao se considerar as descrições, separadamente, os meninos brancos foram entregues em número maior à família (18,03%) e, se forem considerado os registrados com descendência afro, então dez deles (16,39%) foram entregues à família, o que revela não haver

diferença na relação miscigenação X desfecho “família”. Entretanto, para o Instituto Agrícola de Maruípe somente um branco (1,6%) foi direcionado, enquanto oito pardos, três pretos e três mulatos para lá foram encaminhados totalizando doze crianças (19,67%) de origem afrodescendente. Já a proporção de brancos e afrodescendentes, cujo “desfecho da história” não foi esclarecido, é igual, ou seja, cinco para cada grupo.

Em outra triangulação, a qual foi levado em conta o motivo do recolhimento ou da saída em sua relação com o desfecho, verifica-se que os “indigentes” estão em maior número, sem esclarecimento de destino e entre os que faleceram ou fugiram. Quando o sujeito era considerado insubordinado, não era excluído do retorno ao lar, a menos que fosse considerado, além de insubordinado, também “pobre, abandonado e imoral”. Quanto à criança “pobre e abandonada” que era encaminhada para o patronato de menores, Câmara (2011) esclarece que institutos, associações e ligas profiláticas foram concebidas nas décadas de 1910 e 1920 como meio de proteger e tratar da infância pobre.

Por sua vez, no que diz respeito ao motivo do recolhimento ou de saída, em sua relação com a miscigenação, constata-se que ingressaram na condição de indigentes um número aproximado tanto para crianças e jovens brancos (22,95%), como para afrodescendentes (26,22%). Já a expressão “insubordinados” comparece mais em relação aos afrodescendentes, cujo registro de matrícula é maior na década de 1930.

Após estas constatações são destacados dois tipos de práticas de tradução: a de formulação de identidades, e a das práticas endereçadas à prevenção. Ambas as práticas fizeram uso da razão metonímica. É possível que a finalidade por parte do Estado fosse a contenção, além de oferecer o conhecimento básico que atendesse ao Estado e ao mercado na época, sob os resquícios do modelo agro-exportador. Os princípios da regulação por meio do Estado, do mercado e da comunidade estiveram presentes desde o início do século. Para Santos (2008), o princípio da comunidade foi relegado entre os povos europeus, entretanto, entre os povos do Sul as práticas assistencialistas religiosas foram um dos modos de se exercitar a solidariedade, ainda que estas práticas com objetivo evangelizador, sejam passíveis de crítica, como toda atuação humana.

Os movimentos civilizadores estavam em descompasso com o investimento necessário e as necessidades eram grandes. Havia muito por fazer, tanto na capital como nas cidades do interior e na zona rural. É neste muito por fazer que a modernidade colocou na sala de espera os pobres, os afro-brasileiros e os sujeitos que apresentavam condutas não condizentes com a configuração da moralidade da época.

Trata-se de sujeitos que sofreram/sofrem muitas vezes híbridos e condenados pelas práticas de desigualdade e de exclusão que, para Santos (2008) têm a ver com o racismo e o sexismo. Tourinho (2009) sinaliza que aquelas práticas reguladoras se preocupavam com a adaptabilidade sem que se atentasse para o sujeito. Nesta lógica, o historicismo foi acentuado e “protocolou” como ignorância/caos tudo o que viesse dos grupos marginalizados.

Dentre os grupos estigmatizados e que traziam o caos, pode-se citar os que faziam samba e tocavam viola. Foi tanto o desprezo pelas criações locais que o maxixe e o samba, por exemplo, não foram potencializados. No Estado do Espírito Santo, a primeira escola de samba, a Unidos da Piedade, só surgiu em Vitória no ano de 1950 (ABREU; MARTINS; VASCONCELLOS, 1993). É o que Santos (2008) nomeia como uso da racionalidade estético–expressiva para interpretar os saberes populares que foram relegados. Todas essas formas, dentre outras de uso da razão metonímica, que produz a não-existência. (SANTOS, 2008), repercutiram na desvalorização da figura paterna pobre e/ou afrodescendente; assim como na desvalorização da mulher pobre e analfabeta, cujo poder de voto só foi conquistado em 1932.<sup>64</sup> Quanto aos analfabetos, embora tenham conquistado em 1821, este direito, logo após houve o impedimento, só reconquistado em 1985. Esses impedimentos atingiram as famílias com o esfacelamento da sua maior força: a autoridade dos pais e a agregação familiar. Na contramão, salvaguardava-se a criança quando a autoridade fracassava, sustentando-se as linguagens que impunham restrições aos comportamentos das crianças consideradas “insubordinadas”.

---

<sup>64</sup> O direito ao voto feminino existiu pelo Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, quando é instituído o Código Eleitoral Brasileiro, e o artigo 2 disciplinava que era eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo.

É verdade que nem todas as famílias pobres e/ou afro-brasileiras sofreram a desagregação familiar: é possível que algumas tenham encontrado na religiosidade ou nos quilombos uma possibilidade de pertencimento. Em relação aos quilombos, uma das regiões em que foi possível construir uma identidade foi a localidade de “Sapê<sup>65</sup> do Norte”<sup>66</sup> (FERREIRA, 2010) no município de São Mateus, onde existe a maior população negra do Estado. Teria essa identidade favorecido uma relação familiar, de modo que as crianças negras não fossem encaminhadas para o orfanato na década de 30-40? Que relações são possíveis de estabelecer entre territorialidade e autoridade?

Teria sido o orfanato uma alternativa civilizadora atrelada somente ao aspecto econômico, na medida em que foram as cidades ao sul do Rio Doce no Estado do Espírito Santo, que se desenvolveram pela agricultura? Que outras formas de compreensão não restritas ao plano econômico ocasionaram a invisibilidade, por parte do Estado, do local de litígio entre Minas Gerais e Espírito Santo, na zona do Contestado e aliado às áreas próximas, ocupada pelos negros? E os efeitos desse passado, numa história futura? Como esta invisibilidade repercutiu a ponto de afetar o plano da educação, os processos de ensino-aprendizagem, dos considerados “não-civilizados”?

Daí que a razão cosmopolita prefira imaginar o mundo melhor a partir do presente. Por isso, propõe a dilatação do presente e a contração do futuro (SANTOS, 2008). Dentre as alternativas, a linguagem das identidades culturais serve de uma primeira condição para se realizarem conquistas sociais, pois como afirma Silva (1999, p. 133) “[...] os estudos culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social”. Por sua vez, corre-se o risco de a linguagem das identidades aprisionar o sujeito a uma condição, transformando a sociedade numa luta com base em políticas de identidades. Quando Silva (1999) afirma que o currículo é texto, discurso, documento de identidade, mas também trajetória, viagem, percurso, faz supor um sujeito não restrito a uma essência. É sujeito em movimento cuja tessitura implica um lugar, um espaço ou território transitório.

---

<sup>65</sup> Sapê é uma planta nativa - tipo de grama que, retirada para fazer roçado, insiste em voltar a brotar - e que “[...] hoje representa a metáfora vegetal da resistência histórica das comunidades negras quilombolas que insistem na luta pelo reconhecimento das suas áreas [...]” (GARCIA, 2007, p. 90).

<sup>66</sup> “Sapé do Norte” é a “[...] identificação atribuída por comunidades negras e camponesas a uma vasta extensão dos Municípios de São Mateus e Conceição da Barra (Norte do Estado do Espírito Santo), ao longo dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas [...]” (FERREIRA, 2010, p. 1).

Aqueles jovens, ao serem duplamente excluídos das famílias e das escolas e reivindicarem nas ruas a liberdade tão almejada, teriam conseguido atribuir outro sentido às injustiças sociais dirigidas a eles? Os orfanatos e as outras instituições teriam permitido algum sopro de afastamento “da prisão a que ficaram acorrentados”, crianças e jovens, quando foram vistos como futuros criminosos? Segundo Silva e Freitas (2006, p. 18), o jovem, para adquirir a condição de sujeito, precisa “renunciar aos papéis predispostos para ele escapando dos figurinos que inventam e propõem uma trajetória predefinida antes mesmo de sua chegada à escola”. Mas como escapar destes figurinos na primeira infância, quando a luta não é pela qualidade de vida e sim pela vida?

Por mais difícil e cruel que tenham sido as injustiças, é preciso ficar em paz com a história feita pelo humano que nos habita. Uma paz que inquiete e motive a atuar no presente de outro modo, pois acredita em um futuro melhor, mesmo que não para si. Paz? Isto é expressão para um trabalho desta natureza? Ancoradas em Santos (2007), se afirma que sim, pois, segundo o autor, nas ciências sociais se faz necessário uma epistemologia que dê conta do mundo espiritual e não somente do que é citado nos indicadores do mundo material. Para isso, cada vez mais é importante práticas de “[...] formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade” (SANTOS, 2001, p. 247).

A mais valia de solidariedade é uma prática discursiva a qual conjuga diferentes formas de luta pelos direitos humanos. Não se trata de solidariedade entre multigrupos sociais, mas entre grupos sociais que se constituem por atravessamentos pelo que os une como humanos.

Diante dessas práticas de tradução, novamente (**quem**) a área jurídica está implicada nesse processo **para** encaminhamento dos sujeitos para uma instituição que os acolhesse e oferecesse algum tipo de dignidade humana. Como processo de tradução, foi indicado (**o que**) o encaminhamento mediante o processo de identidades e assim justificar a matrícula no orfanato. A área jurídica faz uma tradução **entre** as zonas de contato das atividades públicas e religiosas com os espaços privados das famílias avaliadas como desestruturadas.

No último sub-capítulo, será mostrado como foram pensadas as tentativas de se apropriar dos sujeitos fragmentando cada parte, de modo a configurar uma identidade fixa e imutável.

## **Classificação social: Educação corretiva no final dos anos 20**

Na leitura do subcapítulo anterior, averiguou-se que o Orfanato Cristo Rei foi criado no ano de 1924, período do governo de Florentino Avidos. Neste sub-capítulo, o recorte é feito sob o tempo de governo de Aristeu Borges de Aguiar, entre os anos de 1928 e 1929. O objetivo é, ao apresentar o momento em que o escolanovismo se configura na Escola Ativa no Estado do Espírito Santo, apontar as práticas de tradução dirigidas especificamente para a educação corretiva<sup>67</sup> e analisar as zonas de contato, no caso, o global e o local em sua relação com as linguagens dirigidas à educabilidade dos sujeitos considerados anormais. Para isso, após apresentar os estudos de abordagem histórica relativos a este período na área educacional, serão mostrados os eixos curriculares do Curso Superior de Cultura Pedagógica. Depois se procede a apresentação e análise do recorte do livro *Pedagogia Científica* de Deodato Moraes ([1929], no que diz respeito à educação ortofrênica.

Dentre os trabalhos a que se teve acesso e que versam sobre o escolanovismo no Espírito Santo, mas especificamente relativos aos últimos anos da década de 20, destacam-se os trabalhos de Berto (2013) e Salim (2011).

Berto (2013) analisa, historicamente, o processo de constituição da *escola activa* no Espírito Santo, mais precisamente entre 1928 e 1930. O *corpus* documental utilizado pela autora assemelha-se muito ao presente estudo visto ter averiguado mensagens de governo, relatórios da Secretaria de Instrução, relatórios de inspeção, leis e decretos, fontes bibliográficas. A autora enriquece as informações ao utilizar artigos publicados na imprensa periódica local, nacional e internacional (noticiosa, oficial e pedagógica) e imagens. Como referencial para análise das informações orienta-se nas proposições de Ginzburg (1987, 2002, 2003, 2007), além de dialogar com as relações passado/presente em Bloch (2001). Para trabalhar com as noções de *estratégia* e de *tática*, busca aporte em Certeau (2004) e conclui que a constituição da *escola activa* capixaba se processou em redes tecidas pelos sujeitos que pensaram a educação e a reforma no Estado, tendo em vista as articulações nos âmbitos nacional e internacional com ideias de modernização. Ao mesmo tempo, a

---

<sup>67</sup> Os termos educação “corretiva”, “ortofrênica” ou outros serão utilizados em alusão às expressões utilizadas na época de que trata o presente texto, como forma de situar o leitor histórica e geograficamente.

escola ativa como motor da reforma dialogou fortemente com preceitos científicos como forma de orientar, processos de formação de professores que fossem capazes de propagar as ideias da *escola activa* nas escolas capixabas.

O período de grande movimentação no cenário educacional no Espírito Santo foi cuidadosamente analisada por Salim (2011), quando se debruçou sobre as reformas de Muniz Freire (1892), Gomes Cardim (1909) e Atílio Vivacqua (1928). Em seu estudo, Salim analisa o cenário educacional do Espírito Santo, durante a Primeira República, com foco para as referidas reformas. No estudo dessas reformas educacionais, a pesquisa destaca as ações propostas, as ideias pedagógicas que configuravam os discursos dos reformadores, e a circulação/apropriação dessas ideias pelos professores da rede pública de ensino. Desenvolve uma análise a partir do entrecruzamento das informações relativas aos aspectos políticos, econômicos e socioculturais que marcavam a sociedade capixaba, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, focalizando com mais atenção a cidade de Vitória. Para a pesquisa histórico-documental Salim selecionou uma grande variedade de testemunhos (BLOCH, 2001; GINZBURG, 2002, 2004): relatórios governamentais, legislação educacional, ofícios, requerimentos e cartas emitidos e recebidos pelas autoridades dirigentes, livros didáticos, produção escrita de alunos e professores; jornais e revistas.

Ambos os trabalhos das autoras serviram de alento diante dos momentos de incursão a um período na área educacional no Espírito Santo muito silenciado. Esta pesquisa aproxima-se dos estudos acima, diante dos autores de referência, para analisar a história, questioná-la e provocar movimentos entre presente e passado. Por sua vez, esta pesquisa diferencia-se quando realiza a leitura de documentos semelhantes, pela ótica da tradução que provocou a desigualdade educacional (exclusão na escola) em relação aos sujeitos a serem corrigidos.

Até o governo de Florentino Avidos, o Estado do Espírito Santo foi um dos estados beneficiados pelo alto preço do café, o que respaldou uma administração bem sucedida, de acordo com Oliveira (2008). Por sua vez, no relatório de 1929, Aristeu de Aguiar já alardeava a grande depressão de 1929 no Ocidente, que culminou no *crash* da bolsa de valores americana. O Brasil, muito dependente das exportações de café, sentiu os efeitos, bem como outros países da América Latina e a Austrália, dependentes de produtos de matéria prima. De forma mais tênue, alguns países

como Inglaterra, Estados Unidos, Espanha, Itália, Japão dentre outros, conseguiram superar melhor, na medida em que suas economias apresentavam organização econômica mais sólida (ESPÍRITO SANTO, 1929).

Ainda sem saber os rumos da Revolução de 30, a mensagem de governo de Aristeu de Aguiar no que se refere à Secretaria da Instrução, explicita algumas das conclusões da *Congrès de la Société Pedagogique de La Suisse Romandé*, de 1924, segundo as quais a “[...] Escola Ativa pode ser realizada dentro da organização escolar actual [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1929, p. 88).

De acordo com o relatório do governo, sem alterar a organização escolar existente, os programas e ramos de ensino seriam os mesmos da escola tradicional. A reforma consistia em alterar os métodos e a atividade do professor. Diz ainda que, o método ativo, para dar certo, teria de ter apoio dos alunos, pais, professores e demais instituições sociais (ESPÍRITO SANTO, 1929). Esse relato do Secretário da Instrução da época sinaliza a expectativa de uma mudança na configuração educacional com investimento na formação e na comunidade, para alterar apenas o aspecto metodológico. Não seriam feitas grandes mudanças na estrutura educacional e no currículo no que diz respeito à educação ortofrênica, assim como não se propôs mudanças substanciais por parte da sociedade.

A sociedade continuava dividida em “pequenos feudos”. Para uns, orfanato; para outros, escolas públicas e para outros, filhos das famílias tradicionais, escolas privadas. A linguagem de seletividade escolar fica explícita no desabafo do inspetor escolar Flavio de Moraes, em seu relatório apresentado ao Secretário de Instrução, em 3 de agosto de 1928:

Um caso que supponho merecerá a atenção de V. Excia., é a proteção social aos mais aptos, porque a nossa escola dá instrução a todos – pobres e ricos. – Acontece, porém, que, terminado o curso primário, os pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para o commercio, enquanto os ricos, sejam ou não inteligentes, continuam os estudos. Os alumnos que mais se distinguem na escola primária, deveriam ser aproveitados pelo Estado porque, sem dúvida, seriam seus bons servidores de amanhã. “A indiferença pelo Estado pela cultura secundária e superior dos pobres, que o ensino primário demonstrou capazes, além de injustiça, é um crime contra o próprio estado, pois que se tem feito, até hoje, a selecção dos incapazes afortunados, dos quaes depende vida de nosso estado, e consequentemente, de nosso Paiz (ESPÍRITO SANTO, 1928).

É de se destacar que, na época em que este argumento fora feito, os estados brasileiros, em relação à educação, de modo geral, eram administrados quase que



autonomamente sem suportes por parte da federação. Bomfim (1932 In GONTIJO, 2010, p. 67) desabafa que a “[...] Constituição Republicana atribuiu, exclusivamente, aos estados todo o serviço da organização e manutenção do ensino primário [...]. No dizer de Bomfim, havia uma multiplicidade de sistemas referentes à educação e instrução. Muitas necessidades sociais e pouco apoio por parte do governo central repercutiram na redução da oferta de vagas escolares, de modo particular, no que diz respeito ao ensino secundário. Mesmo assim, no Estado do Espírito Santo, segundo o inspetor escolar Flavio de Moraes havia um esforço de estender a escola para diferentes grupos sociais, conforme aponta, visto que: “[...] A nossa escola é igualitária, socializadora, porque não temos classes privilegiadas pela fidalguia [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1928 - ofícios).

Concomitante à visibilidade para os espaços destinados à educação dos não-escolarizáveis, no ensino secundário, sustentou-se a linguagem da reforma educacional por meio da formação de professores. Desse modo, a política atuava em várias frentes. Diante do processo de industrialização e urbanização, políticos e educadores ao mesmo tempo, semeavam pela palavra<sup>68</sup> a possibilidade de outro perfil de alunos ingressar na escola, mesmo que agrupados em outros espaços. Por meio da formação docente seria sondada a reação dos cidadãos, e com o tempo, consolidar a proposta educativa.

O maior problema para o inspetor, entretanto era “[...] a pequena percentagem de mestres capazes”. Diante desta realidade, indicava uma rigorosa seleção no magistério. Para reduzir o analfabetismo e ampliar o ensino pela instrução, a educação pela escola primária de letras ou pela escola primária profissional, “[...] só poderá ser feita de um modo perfeito, integral, quando o nosso magistério se compuser de mestres cuidadosos, inteligentes e preparados” (ESPÍRITO SANTO, 1928 - ofícios ). Encontrava-se o Estado do Espírito Santo, portanto, com o objetivo de ampliar a educação para um perfil de alunos e, concomitantemente, com o desafio de melhorar a qualidade do ensino. A escola iria mudar para alunos e professores. O futuro poderia ser controlado. Bastaria adentrar nas escolas e imputar um diagnóstico das capacidades de cada aluno. A contração do presente, por meio do diagnóstico, foi uma das características do escolanovismo.

---

<sup>68</sup> Schwartz (2008) e Berto (2013) esclarecem que Pimentel escrevia artigos para o jornal, antes de compilá-los no livro *Postillas Pedagógicas*.

No Brasil, o movimento de renovação adquire *corporeidade* com as “Conferências de Educação” (1922) e maior expressão com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, a qual teve como presidente e incentivador Heitor Lira da Silva (1879- 1926) (NAGLE, 1974). Adquirindo foros de campanha, o movimento irradiou-se pelos estados. As primeiras reformas foram as do Ceará (Lourenço Filho, 1923), Rio de Janeiro (Carneiro Leão, 1926), Paraná (Lisímaco da Costa, 1927), Minas Gerais (Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927-1928), Bahia (Anísio Teixeira, 1928), Pernambuco (Carneiro Leão/ José Ribeiro Escobar 1928). De 1932 à 1935 no Distrito Federal<sup>69</sup> e em 1933, em São Paulo (FREIRE, 1993; NAGLE, 1974; PENNA, 2010; SAVIANI, 2010).

No Estado do Espírito Santo, embora não tenha sido mencionado pelos autores, o auge da reforma enquanto discurso intencional ocorreu em 1929, por meio do Curso Superior de Cultura Pedagógica a ser ministrado pelo professor Deodato Moraes<sup>70</sup>.

Um ano antes da Revolução de 30, no Brasil, o Presidente de Estado era Aristeu Borges de Aguiar e o Secretário de Instrução Atílio Vivacqua. Ambos assinam o Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929, que estabelece o Curso Superior de Cultura Pedagógica, aprovado pelo Decreto nº 9.297 de 22 de fevereiro de 1929 (SIMÕES; BERTO, 2013). Conforme consta no livro *Pedagogia Científica*, para o Curso Superior de Cultura Pedagógica cabia a inscrição de inspetores, professores e candidatos estranhos à Secretaria, como no caso professores de escolas particulares. O curso ocorria todos os dias (exceto aos fins de semana e feriado)

---

<sup>69</sup> Em algumas datas os autores não coincidem, pois para Freire (1993) as primeiras reformas ocorreram em 1928 no Distrito Federal e em Minas Gerais em 1925.

<sup>70</sup> Presume-se que a indicação de Deodato Moraes permitiria a continuidade do discurso sobre a importância dos testes trabalhada por Manoel Bomfim (1868-1932). Médico de formação, diretor do *Pedagogium*, criado em 1890 (CENTOFANTI, 2006) e Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro (BORGES, 2006), Bomfim esteve a convite do governo de Florentino Avidos (1924 – 1928) e da Secretaria de Instrução de Ubaldo Ramalheite Maia, para realizar conferências na escola normal em setembro de 1926 e aplicar o método *tests* (ESPÍRITO SANTO, 1926). O convite feito pelo governo de Florentino Avidos, ao trazer Bomfim como palestrante, teve continuidade no governo de Aristeu Aguiar, cujo secretário de instrução fora o professor Atílio Vivacqua. Este entrosamento entre os políticos frente às discursividades na área da educação fica mais explícito ao se constatar que o Departamento, presidido por Ubaldo Ramalheite Maia (1882 – 1950), Secretário de Instrução, teve em seu Conselho diretor o próprio Atílio Vivacqua (BERTO, 2013). Outro modo de verificar a ligação entre os políticos do Estado é que, no ano de 1929, Atílio Vivacqua, agora Secretário de Instrução do governo de Aristeu Aguiar, concedera uma entrevista e expressara que os antecessores Mirabeau Pimentel e Ubaldo Ramalheite, deram os mais avançados passos no terreno das novas concepções pedagógicas, lançando-as no magistério e consagrando-as nos regulamentos de ensino (VIVACQUA, 1929). As concepções pedagógicas a que se referia eram as da Escola Ativa. Anterior a este pronunciamento, outros foram feitos mostrando as afinidades e os elos necessários para a implantação de uma política educacional.

pelo período de seis meses. Quanto ao programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica foi aprovado amparado no art. 8, parágrafo 4º do decreto 6.501, de 20 de dezembro de 1924 sob a Resolução nº 257.

O programa Curso Superior de Cultura Pedagógica, foi elaborado tendo em vista o artigo 1º da Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928, o qual especifica que os professores deveriam passar por uma verificação da capacidade técnica (GOMES, 2008). Conforme a Resolução nº 257, de 1929, o programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica foi agrupado em quatro subtítulos:

1. Didática
2. Escola Ativa
3. Pedagogia Científica
4. Questões Técnicas e sociais.

A seguir o estudo apresentará as informações pontuando as análises conforme a organização dos sub-capítulos acima.

No que diz respeito à **Didática** a ênfase é para a atividade do professor, sem que se considere como parte da didática o processo de aprendizagem. Desse modo, os conteúdos sugeridos para o curso foram:

- Fins, princípios e meios de ensino;
- Modos de ensino;
- Métodos de ensino;
- Formas de ensino;
- Processo de ensino.

Ora, tendo em vista o termo “ensino” e a ausência do foco para a “aprendizagem”, implicitamente é mantida a visão de que o que interessa é o que o professor transmite, sem que a escola se atenha ao que realmente foi aprendido pelo aluno e como este deverá aprender. Não existe uma relação dialógica, portanto. Por mais que se propagasse a escola nova, persistia a compreensão do ensino pela abordagem tradicional.

Cumprir esclarecer que a ênfase ao conceito de aprendizagem foi realçada por Vygotski. Para Anache (2008), a compreensão de aprendizagem, para o psicólogo russo, é essencialmente social, pois implica as relações de ensino. O termo russo *obuchenie* é empregada tanto para ensino, como aprendizagem. É nesse movimento que foi construído o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é um espaço que se refere a uma aposta/investimento. Fica-se atento às manifestações do que foi aprendido, do que se pode aprender, do que se ensina e do que se pode ensinar (ANACHE, 2008). Nessa linha de pensamento Padilha (2008, p. 135), ao enfatizar a aprendizagem fornece questões que auxiliam na percepção desta perspectiva didática. “Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem?” Quais são as pistas que o sujeito fornece para se acrescentar, reduzir, ampliar, modificar as estratégias metodológicas? “O que e como registrar o desenvolvimento e a intervenção? O que fazer com as observações registradas [...]” Padilha (2008, p. 135). A autora sugere ainda que o fundamento do planejamento de ensino considere o simbólico. Tomar esta sugestão é outra coisa bem diferente do que simplesmente seguir os conteúdos prescritos de ensino.

Sobre a **Escola Ativa**, diante da cartografia global, o Espírito Santo também sinalizou sua pertinência a esta proposta inovadora, ao ensinar às alunas normalistas por meio de aulas práticas na Escola Ativa<sup>71</sup> de ensaio. Atílio Vivacqua foi a São Paulo, juntamente com o jornalista Garcia de Rezende, para visitar e conhecer a proposta da escola ativa que era modelo naquela abordagem. Em São Paulo, Atílio Vivacqua convidara Deodato Moraes - herdeiro das ideias de Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (MONARCHA, 2009), - para ministrar o Curso Superior de Cultura Pedagógica. O professor Deodato de Moraes foi comissionado pelo Governo do Estado do Espírito Santo, nos termos da Lei nº. 1.693 de 29 de dezembro de 1928 (MORAES, [1929]). Deodato de Moraes<sup>72</sup> nasceu em Xiririca (antigo nome da cidade de Eldorado/São Paulo) no ano de 1885. Foi professor de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de Casa Branca/São Paulo, e uma das maiores lideranças relacionadas à Escola

---

<sup>71</sup> O termo “Escola Ativa” foi utilizado de modo precursor por Ferrière<sup>71</sup> (1879-1960), conforme apresenta Hameline (1999) e também por Claparede (HAMELINE, 2010).

<sup>72</sup> Deodato participava também da Liga Brasileira de Higiene Mental. No livro *Pedagogia Científica* (1929) ele comenta os exames feitos pelo prof. Alfred Fessard, além de outros feitos por ele e outros no Laboratório de Psicotécnica da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1926.

Ativa (MONARCHA, 2009). Em 1924 assumiu o cargo de superintendente de ensino no antigo Distrito Federal.

Nesses termos, os secretários de instrução de São Paulo e do Espírito Santo compartilhavam as mesmas propostas político-pedagógicas de formação de professores por meio de uma escola experimental.<sup>73</sup> Esta escola, se torna um projeto piloto que vem a ser a *Escola Activa de Ensaio*, um centro irradiador do “novo” na educação capixaba (BERTO, 2013, grifo nosso). Ambos, instalados no Grupo Escolar “Gomes Cardim” (MORAES, [1929]).

A escola experimental ou de ensaio, do Grupo Escolar Gomes Cardim funcionava como um laboratório e era destinada à prática dos alunos do curso.

Art. 6º - Anexo ao Curso funcionará, sob a mesma direção, uma Escola de ensaio, para aplicação dos princípios da Escola Ativa e a experimentação de processos pedagógicos em geral, destinando-se esse instituto também à prática de alunos do 4º ano da escola Normal Pedro II e dos estabelecimentos normais particulares (MORAES, [1929], p. 4).

Nessa escola de ensaio, segundo Simões e Berto (2013), aconteciam as aulas práticas e técnicas do curso para, posteriormente, levá-los às escolas capixabas. A intenção era que essa escola modelar, com o tempo perdesse seu caráter transitório e passasse a ser uma escola modelo permanente, a ponto de ser conhecida como *Escola Activa Brasileira de Victoria* (SIMÕES; BERTO, 2013).

Pois, em setembro de 1930, no congresso organizado pela Associação Brasileira de Educação (Rio de Janeiro), a Escola Ativa de Atílio Vivacqua foi aprovada como padrão e modelo para todo o País. Conforme Busatto (1992), a vinculação do grupo capixaba com o paulista se deve ao movimento antropofágico<sup>74</sup>, liderado sob iniciativa da capital paulista.

<sup>73</sup> A escola experimental tinha por referência a psicologia experimental de Binet, o qual aplicava testes de verificação da inteligência. Para crianças com déficits, instituiu as classes de aperfeiçoamento e conforme seu desenvolvimento poderiam retornar às salas comuns (ZAZZO, 2010).

<sup>74</sup> A leitura do livro de Busatto (1992) foi elucidativa no que diz respeito às estreitas relações entre a literatura e a pedagogia da Escola Ativa, principalmente sobre a concepção do “selvagem”, enquanto o sujeito a ser civilizado. Busatto faz uma leitura pela positividade diante das expressões do humano percebido como selvagem. Para Busatto, a proposta antropofágica sobre o “primitivo”, o “selvagem” alimentada em base europeia o concebem como potência, pois portam consigo de acordo com os pressupostos em Rousseau, o homem naturalmente bom. Conforme Busatto (1992, p. 52) “[...] embora se saiba que esta bondade natural não seja verdadeira” conclui que salvar o índio e preservar seu habitat é salvar um dos últimos redutos onde a utopia do homem, ainda pode se refugiar. Colocar o índio no início do processo é vivenciar a utopia do possível para o literato. A orientação pedagógica da “Escola Ativa” é a da “escola antropofágica”, ou seja a “[...] escola capaz

Quanto à proposta de adotar “escola de ensaio” para formação de professores é remota e encontra suas primeiras manifestações em Kant (1724 – 1804), e depois em Johann Herbart (1776-1841), ao implantar na Alemanha as escolas experimentais<sup>75</sup> (HILGENHEGER, 2010). Mas, como esta proposta de escola se conjuga com a formação de educadores que viriam atuar com sujeitos que requeriam uma educação diferenciada? No que se refere à utilização das escolas experimentais para a educação corretiva ou ortofrênica, a Itália é um dos países que se destaca. De acordo com Centofanti (2006), o primeiro a falar de uma Pedagogia científica na Itália foi Andrea Angiulli (1837-1890). Este italiano, introdutor do positivismo naquele país, com formação filosófica, aplicou a teoria de Comte e Spencer à educação.

No início da década de 20, Luigi Credaro e De Sanctis (1893-1935) fundam a Seção de Pedagogia Experimental e de Psicologia da Criança da Universidade de Roma; e, depois, a Escola Magistral Ortofrênica da Liga Nacional para Proteção das Crianças Deficientes. Deve-se ao médico-psiquiatra a criação do Asilo-Escola, para assistência e recuperação social de crianças e adolescentes deficientes psíquicos, em ambiente extra-hospitalar, cuja estrutura foi a primeira do gênero na Europa (MONARCHA, 2011).

Ao concentrar as pesquisas em sujeitos considerados ineducáveis, delinquentes e deficientes psicofísicos, Sante De Sanctis atribui total primazia à educabilidade com apostas aos métodos de reabilitação e inserção. É assim que, ao rever a classificação dos frenastênicos, encontra neste grupo certo grau de “deficiência moral”, rejeita a distinção entre avaliação quantitativa e qualitativa e destaca na deficiência uma situação cultural e econômica de privação, conforme sinaliza Sannella (1992, apud MONARCHA, 2006, p. 10).

Contemporâneo e conterrâneo de Sante De Sanctis, Ugo Pizzoli inaugura em Crevalcore o primeiro laboratório de Pedagogia científica da Itália, em 1899. Neste

---

de revelar integralmente, o caso humano do índio que é o caso humano do brasileiro até hoje incompreendido” (BUSATTO, 1992, p. 28). Se Por sua vez, esta visão de selvagem difere da análise de Santos (2008), para quem a ideia de selvagem, conceito decorrente de Aristóteles, lembra a escravatura natural, e assim visto, é concebido como o lugar da inferioridade, o outro sequer visto como humano. É o ser a ser tutelado.

<sup>75</sup> Mais tarde nos Estados Unidos Dewey (1859 – 1952) e seu discípulo W. H. Kilpatrick (1871 – 1965) propuseram com base em Willian James (1842-1910), a educação experimental. Entretanto, a contribuição destes filósofos é posterior ao período analisado motivo pelo qual o trabalho se restringe às contribuições europeias.

espaço, em 1901, organizou também o primeiro Curso de Pedagogia Científica do país, autorizado pelo Ministério da Instrução Pública. Em 1902, o curso foi elogiado por Giuseppe Sergi, que se configurou mentor científico daquele projeto, já na condição de comissário de governo. No segundo curso, de 1903, a abertura foi confiada a Maria Montessori, a única mulher do corpo docente (CENTOFANTI, 2006).

Se a Itália se destacou por meio dos laboratórios científicos, no desenvolvimento das crianças ressaltando-se as avaliações antropométricas, antropológicas; a França se destacou diante das avaliações capazes de mensurar o nível de inteligência dos sujeitos. A Itália e a França ofereceram portanto, a síntese de uma possível apropriação da totalidade do sujeito: corpo e mente. As Escolas Normais foram as instituições de divulgação das práticas discursivas criadas por Ugo Pizzoli/Maria Montessori e Alfred Binet.

Cumprir lembrar que o pediatra Ugo Pizzoli,<sup>76</sup> foi convidado para vir ao Brasil mais propriamente no estado de São Paulo onde ministrou em 1914, o curso de Pedagogia Científica, no qual Deodato Moraes foi seu aluno. Neste mesmo período, Ugo Pizzoli foi contratado pelo Governo do Estado de São Paulo para dirigir o recém-instalado Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça (MONARCHA, 2011).

No que diz respeito aos conteúdos do tópico relativo à Escola Ativa, este estudo subdividiu em três (Anexo 3):

- “Princípios da Escola ativa”
- “A escola ativa e a saúde”,
- “Diferentes espaços de educação e tipos de educação”

No que diz respeito aos princípios da Escola ativa, os conteúdos indicados a serem trabalhados no curso se referem à escola do trabalho, modelo este proposto por Georg Kerschensteiner (RÖHRS, 2010). Outros princípios da Escola Nova, no Curso

---

<sup>76</sup> Ugo Pizzoli era defensor de uma pedagogia científica, uma pedagogia experimental. De acordo com Centofanti (2002) ele já havia ministrado cursos de formação docente com esta abordagem autorizado pelo Ministério da Instrução Pública na Itália. Logo na virada para o século XX, em 1901, 102 pessoas participaram do curso, entre professores de escolas normais, inspetores e diretores, instrutores de escolas para deficientes e professores do ensino básico. No segundo curso, ocorrido em agosto de 1903, a abertura foi confiada a Maria Montessori.

Superior de Cultura Pedagógica<sup>77</sup>, citam a italiana Maria Montessori, o educador americano John Dewey e o belga Ovide Decroly. Quanto aos princípios propostos pela educação funcional são embasados no educador genebrino Edouard Claparede, de onde emana a importância dos exames.

Quanto aos diferentes espaços de educação e tipos de educação o programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica sugere diferentes práticas, as quais dizem respeito à expressividade, ao estudo da natureza, ao ensino da história e geografia e ao ensino da matemática. Neste agrupamento se faz jus a expressão “Escola Ativa”. A inventividade das metodologias, dos espaços, dos tempos, das hierarquias subjetivas (educação da razão, do corpo, do sentimento) desponta no horizonte, em confronto com o ensino tradicional.

Quanto aos conteúdos relativos à escola ativa atrelados à saúde, os conteúdos sugeridos se referem à higiene mental<sup>78</sup> na Escola Ativa, hábitos de higiene e alimentação.

Neste tópico os conteúdos sugeridos foram:

A escola ativa e o sentimento de brasilidade – como organizar a escola ativa brasileira – Escolas transitórias e escolas de ensaio. Conteúdo da Escola Ativa em

---

<sup>77</sup> Uma das professoras que participou do Curso Superior de Cultura Pedagógica foi a escritora Lídia Besouchet (SOUZA NETO, 2008).

<sup>78</sup> Sobre o movimento de higiene mental, Arthur Ramos explica que o pioneiro ou o “Pinel da América” no dizer de Ramos (1939) foi Clifford W. Beers. Sua experiência de internação em vários hospitais e casas de saúde por um período de três anos despertou a atenção dos neuropsiquiatras William James e Adolf Meyer, bem como de financistas (RAMOS, 1935). Em maio de 1908, foi fundada a Sociedade de Higiene Mental de Connecticut e, em 1909, o Comitê Nacional de Higiene Mental em Nova Iorque, por meio do qual foram criados os chamados serviços abertos, os ambulatórios psiquiátricos e os serviços sociais. A partir das experiências dos Estados Unidos, o movimento difundiu-se para outros países (SOUZA; BOARINI, 2008). No Canadá, em 1918 é criado o Comitê Canadense de Higiene Mental; em 1920, a Liga Francesa de Higiene Mental; em 1921, a Liga Nacional Belga de Higiene Mental; em 1923, o Conselho Britânico de Higiene Mental. No Brasil o movimento de higiene mental é consolidado em 1923 tendo à frente o médico Gustavo Riedel do Rio de Janeiro. A Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) foi a primeira Associação de Medicina Social da América do Sul, uma entidade civil mantida através de contribuições de filantropos e com uma subvenção federal (RAMOS, 1939). Dentre os objetivos da LBHM, de acordo com os seus estatutos, consistiu na: a) prevenção das doenças nervosas e mentais pela observância dos princípios da higiene geral e especial do sistema nervoso; b) proteção e amparo no meio social aos egressos dos manicômios e aos deficientes mentais passíveis de internação; c) melhoria progressiva nos meios de assistir e tratar os doentes nervosos e mentais em asilos públicos, particulares ou fora deles; d) realização de um programa de Higiene Mental e de Eugenia no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social (SOUZA; BOARINI, 2008). Para se ter ideia, no ano de 1917, o doutor Renato Kehl lança pela imprensa a campanha pró-eugenia, a qual dá origem à comissão central brasileira de eugenia em 1º de abril de 1931, para “[...] estudo e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica [...]” (JANNUZZI, 2000, p. 35). Não bastava a reforma “física” da cidade, era necessário uma reforma “na cabeça” dos que faziam a cidade, pois era pelo cultivo da infância que se forjava uma nação sadia e capaz.



relação à saúde: O problema da saúde na Escola Ativa brasileira. Educação física e higiene mental na escola ativa. Princípios da Escola Ativa num programa de educação da saúde. Educação da saúde nos jardins de Infância, escolas elementares, complementares, normais e superiores – Postos de saúde infantil. Inspeção de saúde – Registros de hábitos higiênicos – A merenda e a sopa escolares como organizações educativas – Pelotões de saúde.

Por meio deste programa de ensino e dos relatórios de governo percebe-se que a Escola Ativa era constantemente associada à saúde. Só para que fique mais evidente, foram distribuídos mil volumes entre os professores sobre o *Amarelão e a Maleita*, de Belisário Penna. O relatório registra inclusive a criação da filmoteca, onde seriam transmitidos filmes sobre educação higiênica e profissões. Face ao exposto, cabe nesse sentido uma reflexão, na qual se encadeia o programa do curso com os relatórios de governo e destes com a continuidade do discurso higienista escolar nos dias de hoje.

A nova linguagem da educação associada à saúde, por meio da Escola Ativa, era igualmente uma prática de tradução, que tentava dissipar pela maior expressividade do corpo a *melancolia* reinante no imaginário social<sup>79</sup> dos brasileiros. A Escola Ativa se tornara uma linguagem insurgente diante de um futuro de desesperança. A desesperança, por exemplo, era esboçada em referência aos caboclos, como a exemplo do livro *Urupês*, de Monteiro Lobato e de mestiços, conforme evoca Paulo Prado, em *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira* (DINIZ, 2004) .

Quando Deodato Moraes aborda a educação do caboclo, do índio e dos imigrantes, visibiliza grupos sociais colonizados. Mas, que olhar era dirigido? No tópico relativo às **Questões técnicas e sociais**, observa-se a pertinência dos diferentes tipos de sujeitos envolvidos na educação, mas sem interação, sem preocupação em saber o que estes sujeitos pensavam em relação ao ensino moderno. Não havia, ao que parece, uma atenção com a linguagem a ser utilizada. Um processo de ensino/aprendizagem demanda pela tradução, na qual se procura antes e simultaneamente averiguar o que se passa enquanto temores, anseios do outro. Uma coisa é ouvir as opressões e aspirações dos múltiplos atores (SANTOS, 2001) e outra, é almejar “civilizar” o diferente de modo a parecer um igual. O caboclo, o

---

<sup>79</sup> A expressão “imaginário social” tem referência em Castoriadis (1997), o qual confere ao imaginário não somente uma representação, mas uma significação que se materializa na sociedade.

índio e o imigrante, tomados como outro, pareciam uma figura não claramente identificável em suas intenções e forças e “[...] demasiado próximo para que se possa combatê-lo explicitamente, mas estranho demais para que se possa integrá-lo” (CARVALHO, 2009, p. 46).

### Pedagogia Científica

Indiscutivelmente, os citados autores, ratificaram a valorização da formação teórica da categoria docente, pois ser professor implica amplo e profundo conhecimento do ensino, do aluno. É assim que todo o livro poderia se resumir na “Necessidade do professor conhecer a natureza fisiopsíquica do educando, pois somente conhecendo-a é possível ensiná-la” (MORAES, [1929], p. 18).

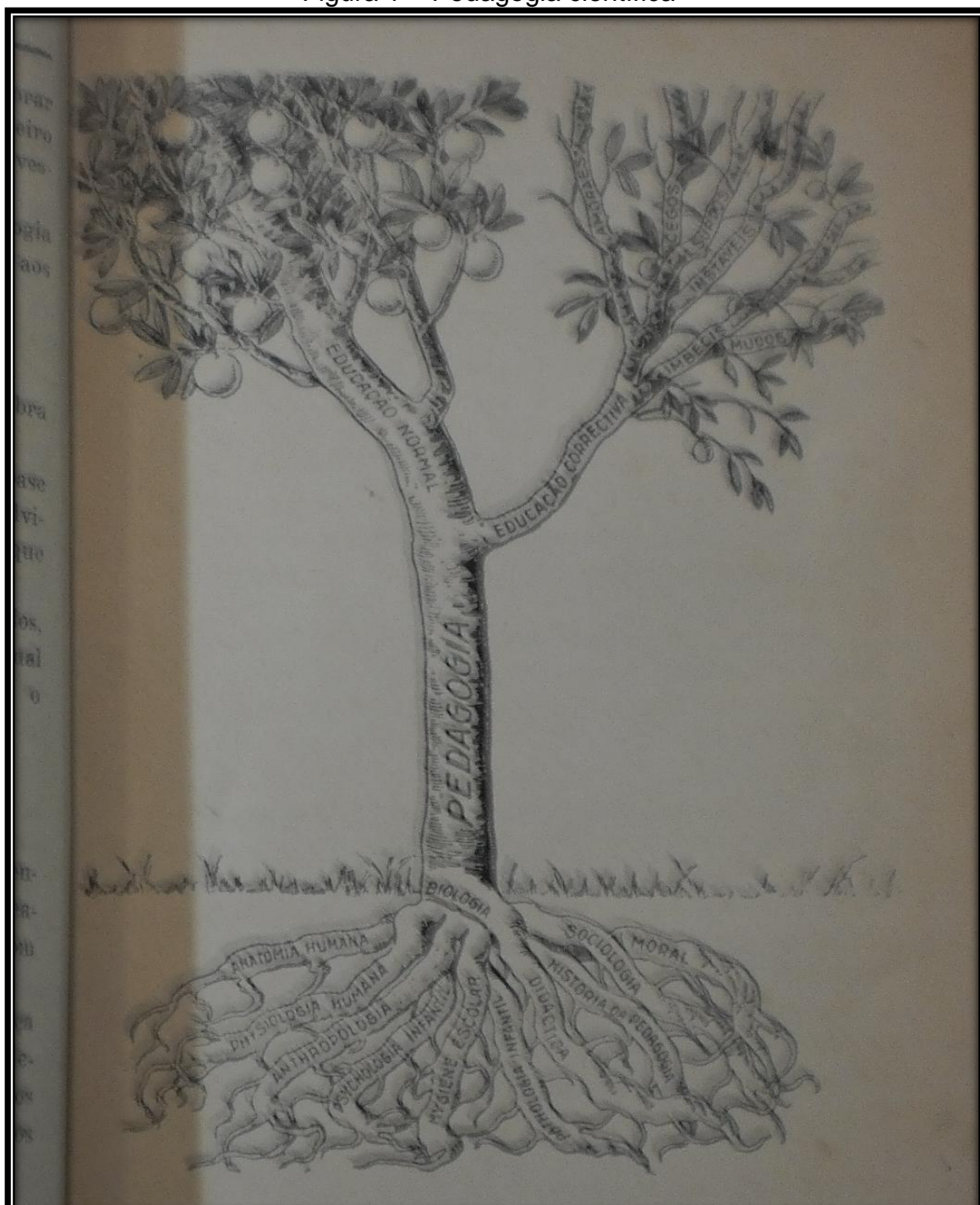
Paradoxalmente, o profundo conhecimento do aluno transmite a linguagem proléptica de que seria possível resguardar uma maior gerência (ou controle) do futuro. A escola naquele sentido se assemelha a uma estufa na qual se cultiva e se controla o desenvolvimento dos alunos desde pequeninos. É o que se constata na visão de Moraes ao dizer que, em todos os países civilizados se reconhece que é da “[...] escola que depende o futuro da humanidade; dela é que saem os futuros chefes de família, os futuros homens de estado, os futuros cidadãos”. Portanto, “Estudemos a criança!” (MORAES, [1929], p. 20).

E para estudar melhor a criança, o autor indica que ela seja observada e examinada em cada uma de suas manifestações. A educação sobre a qual versa Deodato Moraes segue as orientações de J. Herbart ao distinguir a educação normal, realizada para indivíduos perfeitos, e a educação corretiva, a qual “[...] trata dos indivíduos que apresentam anormalidades, tais como os imbecis, os tardios, os cretinos, os idiotas, os surdos-mudos, os cegos, os deficientes físicos, os amorais, etc (MORAES, [1929], p. 18)”

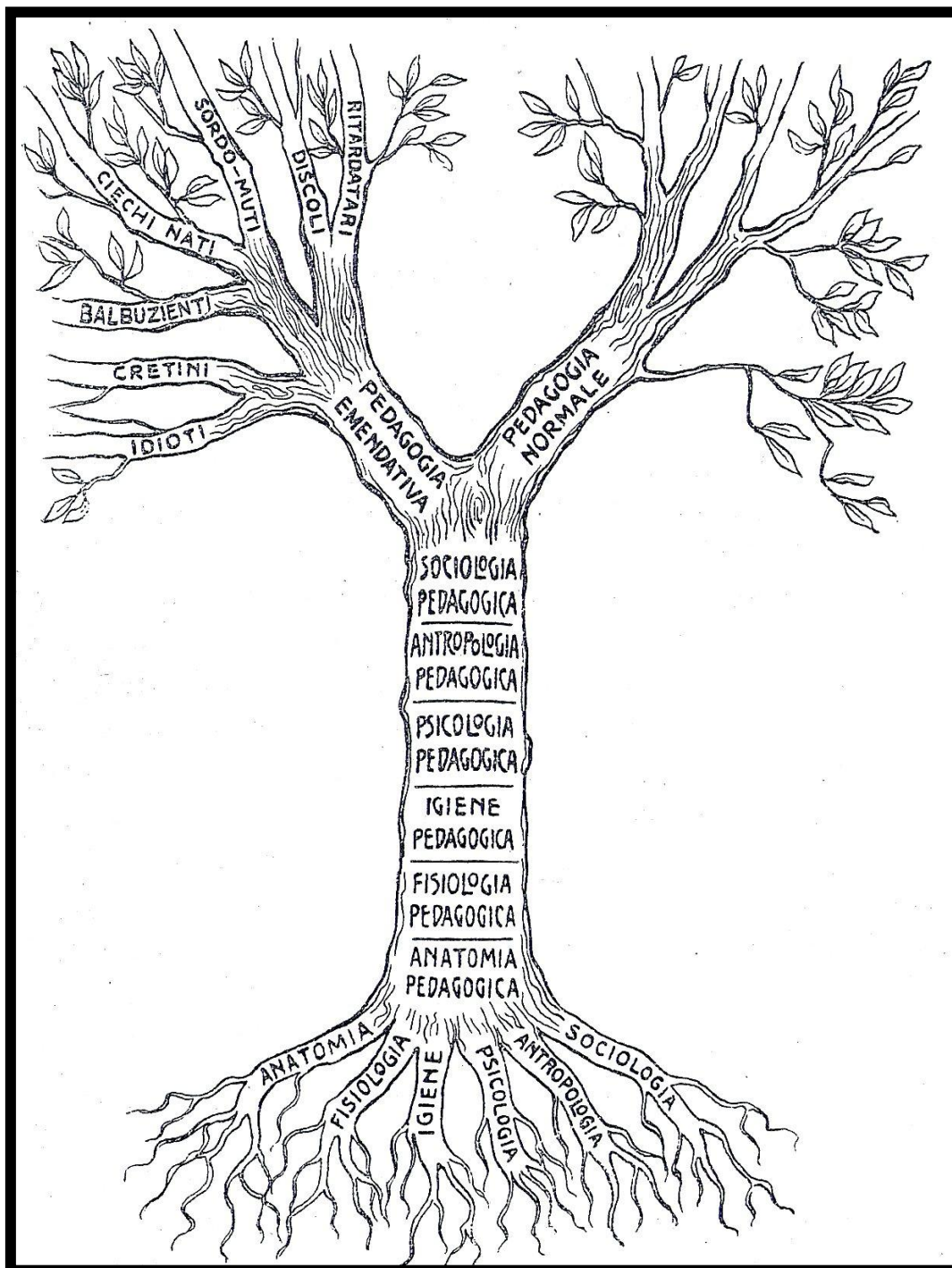
Conforme Deodato Moraes, a Pedagogia “[...] forma uma árvore cujas raízes são constituídas por essas inúmeras ciências [...]” (MORAES, [1929], p. 21). Por sua vez, seu discurso está situado historicamente na modernidade com toda sua preocupação com a produtividade, desenvolvimento, progresso, quando afirma que o tronco da Pedagogia se bifurca, apresentando “[...] de um lado, folhas e frutos bem

nutridos, que correspondem aos escolares normais, e do outro, os anormais com todas as suas deficiências físicas, psíquicas e morais” (MORAES, [1929], p. 21). Em analogia a árvore o autor discorre sobre a Pedagogia. “Os ramos que se erguem da pedagogia são como se vê, dois: o primeiro trata da educação normal, isto é, dos indivíduos perfeitos e o segundo diz respeito à educação corretiva [...]” (MORAES, [1929], p. 24).

Figura 1 – Pedagogia científica



Fonte: MORAES ([1929], p. 21).

Figura 2 – *Pedagogia Scientifica*

Disponível em: *Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME )*

Ambos os educadores são consensuais em relação à pedagogia normal. Diferenciam os termos, entretanto, em relação aos considerados anormais. De acordo com GANDINI (1985 *apud* CENTOFANTI, 2002) e Freitas (2001) a Pedagogia Emendativa foi projetada por Pizzoli. A figura da árvore simboliza as divisões da Pedagogia e encontra-se traduzida no livro de Deodato Moraes ([1929], por meio da educação normal e corretiva. É interessante observar na árvore que existem frutos viçosos do lado dos escolares normais, enquanto do lado da educação corretiva, os frutos são em menor número e murchos. Imagens como esta acentuaram o preconceito em relação à produtividade dos anormais e negligenciaram as possibilidades de contribuição deste segmento da população no que se refere ao trabalho. Desse modo, acarretou a exclusão do trabalho e intensificaram-se possivelmente, as práticas de sobrevivência por meio do pedido de esmolas.

A tradução da imagem da árvore para representar a educação, em toda sua complexidade, era uma figura de fácil entendimento, visto que, no final dos anos 20, embora com uma incipiente urbanização e desenvolvimento industrial em algumas regiões brasileiras, o meio principal de produção era a agricultura, tanto no nível nacional, como local. O contato dos seres humanos com o campo favorecia uma filosofia popular cuja natureza servia de referência simbólica para representar as diferenças sociais, econômicas, dentre outras. É assim que frases eram proferidas no Brasil, como: “a fruta nunca cai longe do pé”, “quem sai aos seus não degenera”. Se as mentalidades populares se valiam da observação, a ciência soube traduzir a fala do povo, ao utilizar imagens que representavam aspectos da paisagem da vida cotidiana e concomitantemente, da educação. A ciência utilizava termos semelhantes para traduzir conceitos diferentes. Câmara (2011) revela que os intelectuais em nome da biologia evolutiva, da civilização, da ordem e do progresso visaram propugnar pelo predomínio das ciências naturais, da biologia evolutiva e da antropologia física e determinista. A opção pelas Ciências Naturais foi usada como meio de potencializar o valor da ciência e assim configurar, organizar as instâncias de intervenção que educariam o modo da criança se portar.

### **Índice do livro, programa do curso (trabalhado ou silenciado) em sua relação com a educação ortofrênica**

O título de cada tema do livro *Pedagogia Científica*, em sua relação com a educação corretiva, remete a diferentes contextos globais, nacionais e locais.

Mesmo assim, a socialização das ideias do autor oferece possibilidades para futuras análises por outros autores. Mesmo no que diz respeito ao “pedagógico” da época, como as faculdades mentais e os exames, estes serão analisados enquanto prática discursiva, sem se deter a cada parte que expõe. Conforme Santos (2008), é pelo aprofundamento do Trabalho de Tradução, que é possível trazer à tona os aspectos que cada saber ou cada prática considera mais centrais ou relevantes. O aprofundamento da obra de Deodato Moraes não se esgota neste trabalho, mas fornece indicativos de estudos futuros. O livro *Pedagogia Científica*, como já foi dito, representa uma parte dos conhecimentos trabalhados no Curso superior de Cultura Pedagógica, no ano de 1929, no Espírito Santo. Trata-se de uma obra ampla, a qual objetiva orientar os professores por meio de uma abordagem médico-pedagógica, como reconhecer pelo aspecto físico, pelos comportamentos sociais, pelos resultados dos exames que pretendiam identificar o desenvolvimento físico e mental de cada aluno. E, a partir da identificação individual do aluno seriam trabalhadas as atividades visando seu desenvolvimento. A identificação também serviria para agrupar os normais dos anormais.

A proposta deste capítulo consiste em socializar as práticas discursivas do que se entendia por educação corretiva e discuti-las em seu conjunto, sem desmerecer a riqueza e a particularidade deste trabalho quando destaca os encadeamentos e associações de ideias entre espaços e tempos próximos ou distintos. Para proceder às relações entre a zona europeia e o Espírito Santo/Brasil ou entre o global e local (cotidiano/Estado do Espírito Santo), é que serão apresentados alguns quadros os quais se referem ao índice do livro e ao sumário de cada capítulo.

Nos Quadros 3 a 8 serão apresentados o índice do livro, os conteúdos, o número da página, a quantificação de páginas em relação ao tópico utilizadas por Deodato Moraes e o total de páginas sobre o assunto. Desse modo, o leitor poderá obter uma

compreensão das temáticas abordadas na época, e verificar em que conhecimentos o educador se detinha mais e quais adquiriam menos expressividade. Além da quantificação das páginas do livro, foi colocado ao lado do índice do livro, o conteúdo do programa do curso Superior de Cultura Pedagógica e que estão registrados no livro *Pedagogia Científica*, para que se possa perceber a estreita relação do conhecimento prescrito para o curso e o que foi abordado na formação de professores.

Quadro 3 – *Pedagogia Científica*

Índice do livro	página	Nº de páginas	Total de páginas sobre Pedagogia Científica
Advertência	13	4	26
Pedagogia Científica	17	10	Síntese
Conhecimento Científico da criança	27	12	
<b>Sumário</b>	<b>Programa do curso</b>		
No CAPÍTULO I discorre sobre Pedagogia Científica. Caráter científico da moderna pedagogia. Estudo físiopsíquico da criança. Árvore Pedagógica. No CAPÍTULOS II enfatiza o Conhecimento Científico. O conhecimento científico da criança abrange cinco exames especiais. Exame anamnésico. Influências exercidas sobre a personalidade infantil, Hereditariedade, Quadro de Morel, Estigmas somáticos, fisiopatológicos e psicológicos. Leis da hereditariedade. Fatores do ambiente doméstico. Exame anamnésico da criança. Anamnésia do estado físico.	Noções gerais sobre Pedagogia. Árvore Pedagógica.		

Quadro 4 – Noção de hereditariedade

Índice do livro	página	Nº de páginas	Total de páginas sobre hereditariedade
<b>Conhecimento científico da criança – Hereditariedade</b>	29	13	28
<b>Moderna noção da hereditariedade – Teoria de Weimann</b>	39	15	
<b>Sumário</b>	<b>Programa do curso</b>		
Conhecimento científico da criança – Hereditariedade Moderna noção da hereditariedade – Teoria de Weimann	Exame anamnésico – influência da hereditariedade.		



Quadro 5 – Exame somático

Índice do livro	Página	Nº de páginas	Total de páginas sobre Exame somático
<b>Exame somático</b>	55	08	102
<b>Exame Antropológico</b>	63	10	
<b>Exame Antropométrico</b>	77	18	
<b>Antropometria</b>	95	28	
<b>Exame psicológico</b>	123	20	
<b>Exame – fisiopsicológico (sistema nervoso)</b>	143	18	
Sumário	Programa do Curso		
No CAPÍTULO IV, aborda sobre Exame somático. Explica sobre Exame morfológico. Que é antropologia. Quais os estudos antropológicos a serem feitos na escola. Reforma do regime escolar atual com os conhecimentos que nos fornece a antropologia. No CAPÍTULO V, explica como fazer o Exame Antropométrico. Crescimento físico. Classificações dos escolares de São Paulo. Medias estaturais e ponderais dos escolares de Santa Cruz e Areia Branca. Sequências de crescimento. Cuidados pedagógicos. No CAPÍTULO VI continua a abordar sobre o Exame antropométrico. Estatura. Peso. Circunferência torácica. Força muscular. Ampliação torácica ou capacidade pulmonar. Desvios. Espirometria. No CAPÍTULO VII, mais um pouco de Antropometria. Cabeça Volume da cabeça. Formas normais e anormais. Índice cefálico. Face. Formas da face. Lábios. Olhos. Orelhas. Nariz. Dentes. Língua. Tórax. Membros. Pelos. Desvios da coluna vertebral. No CAPÍTULO VIII enfoca o Exame fisiológico. Crescimento visceral. Crescimento biológico. Despesa fundamental de energia. Metabolismo básico. Alimentação infantil. Ração de sustento e ração de crescimento. Glândulas de secreção interna. Puberdade. Aos poucos estabelece a relação do orgânico com o mental.	Exame anamnético – influência da hereditariedade, amnésia da família e do educando, carteira biográfica escolar, notas gerais, dados anamnéticos da família, exame clínico do aluno. Exame somático (morfológico, antropológico, psicológico) - Crescimento físico, estatura, peso, dentes, Ampliação Torácica, Capacidade pulmonar, Pressão arterial, Força muscular, Exames técnicos. Exame físiopsicológico – Sistema nervoso -Reflexo – ato voluntário – zonas sensoriais e centros de associações – Mecanismo de inteligência – Exame prático da reflexividade e da motilidade – Linguagem e seus defeitos.		

Quadro 6 – Sensações

Índice do livro	Página	Nº de páginas	Total de páginas Sensações e reações
<b>Exame físiopsicológico (sensação)</b>	165	08	78
<b>Sensações táteis</b>	173	10	
<b>Sensações visuais</b>	183	14	
<b>Sensações auditivas</b>	197	10	

Sensibilidade interna	207	14	
Intensidade e leis de sensação	221	14	
Processos de reação	235	08	
Sumário	<b>Programa do curso</b>		
<p>No CAPÍTULO IX aborda o Exame fisiopsicológico. Sistema nervoso. Constituição do aparelho nervoso. Sensação. Ato reflexo. Ato voluntário. Mecanismo da inteligência. Exame prático da reflexividade e da motilidade. Defeitos de linguagem. O CAPÍTULO X EXPLANA SOBRE SENSACÃO, Propriedades essenciais da sensação, Exame de sensibilidade física, Regras do exame de sensibilidade, Embarços da sensibilidade. No CAPÍTULO XI, trabalha sobre Sensações tateis. Sensibilidade tátil. Sensibilidade tátil local. Sensibilidade bárica. Sensibilidade térmica. Anomalias. No CAPÍTULO XII, discute sobre Sensações visuais. Poder de acomodação. Associação funcional e movimento dos olhos. Acuidade visual. Poder fotométrico. Determinação do campo visual. Sensibilidade cromática. Sentido visual espacial. No CAPÍTULO XIII, discorre sobre Sensações auditivas. Sons. Suas qualidades. Ruídos. Exames prático. Acuidade auditiva. Localização de sons e ruídos. Senso melodico. Senso ritmico. Sensações gustativas. Exame prático. No CAPÍTULO XIV, versa a respeito da Sensibilidade interna. Sensibilidade geral interna. Sensibilidade dolorífica. Sentido das necessidades orgânicas. Sensibilidade muscular. Sensibilidade funcional dos aparelhos motores. Sensibilidade geral dos nervos. Sentido muscular: ativo, passivo, da resistência, da posição, da distância. Sentido do equilíbrio. Sentido cinestésico.</p> <p>No CAPÍTULO XV fornece noções de física. Intensidade e leis da sensação. Intensidade das sensações. Limiar absoluto das distinções de intensidade. Limiar diferencial. Aparelhos usuais e processos de exames. Lei de Weber. Lei de Fechner. A lei do tempo. E no CAPÍTULO XVI de sensações aborda o Processo de reação. Conhecimento dos objetos. Processo de reação. Tempos de reação. Reações simples. Reações compostas. Conclusão.</p>	<p>Exame fisiopsicológico –</p> <p>Sensação - Acuidade Sensorial – Intensidade e leis da sensação –</p> <p>Processos de reação – Fadiga – Exames técnicos</p>		

Quadro 7 – Psicologia nova

Índice do livro	Página	Nº de páginas	Total de páginas sobre Psicologia Nova – Psicanálise
Horizonte de uma psicologia nova	243	14	

Princípios fundamentais da metapsicologia	257	06	89
A libido	263	06	
Associação de ideias	278	09	
Sublimação	287	26	
Orientação psicanalítica nos métodos da psicologia experimental	313	28	
Sumário	<b>Programa do curso</b>		
<p>No CAPÍTULO XVII discorre sobre Horizontes de uma psicologia nova. Desprestígio da psicologia clássica. Horizontes novos. Noção do inconsciente. Fenômenos mentais: noção tópica, dinâmica e econômica. Depois segue com HORIZONTES NOVOS.</p> <p>No CAPÍTULO XVIII evoca os Princípios fundamentais de metapsicologia. Os dois grandes princípios. Princípio da repetição. A vida. Instintos de vida e instintos de morte. Conclui que “A concepção de Freud é, assim, um corolário dinâmico da teoria morfológica de Weismann”. p. 255.</p> <p>No CAPÍTULO XIX aborda sobre A libido. Suas origens. Fixação. Desejo. Regressão. Recalcamento. Deslocamento afetivo. Complexo. Compromissos. Continua pelo percurso da psicanálise no CAPÍTULO XX. Associação de ideias</p> <p>Sumário: Pesquisas associativas. Associação provocada. Ficha associativa. Como interpretar. Quadro das leis clássicas de associação de ideias. Associação livre.</p> <p>No CAPÍTULO XXI enfatiza a Sublimação. Que é sublimação. O id e o ego. Identificação. Ambivalência. Super-ego. Leis da sublimação. No CAPÍTULO XXII vincula a Orientação psicanalítica nos métodos da psicologia experimental. O fator emotivo. As provas mentais. As nossas dúvidas. Testes de escolaridade. Conclusão.</p>	<p>Exame psicológico – Psicologia Clássica e psicologia experimental – Psicotécnica – Aparelhos psicotécnicos. Psicologia do inconsciente ( consciente – pré-consciente – inconsciente)</p> <p>Princípio do prazer e do real – instintos de vida e instintos de morte – As forças instintivas e o meio ambiente – Compromisso.</p> <p>A censura – Fixação – Regressão - Recalcamento –</p> <p>Cadeias associativas – Associações provocativas e livres – Estudos práticos. Afetividades – Desejos – Emoção – Caráter. Sublimação – Vocação – orientação Profissional – Exercícios práticos. Testes – Estudo geral e especial – psicografia – exames técnicos Psicotécnica – Psicanálise.</p>		

#### Quadro 8 – Exame psicológico

Índice do livro	Página	Nº de páginas	Total de páginas sobre Exame psicológico
Exame psicológico (Idade mental)	341	24	59
Provas complementares	365	35	
Sumário	Programa do curso		
No CAPÍTULO XXIII menciona sobre Exame psicológico: Idade mental. Testes de Terman.	Exame psicológico – Psicologia Clássica e psicologia experimental – Psicotécnica –		

Testes de III a IV anos. Testes de adulto médio. Testes de adulto superior. No CAPÍTULO XXIV, apresenta as Provas complementares. Percepção das cores. Memória. Comparação. Atenção. Raciocínio. Logicidade. Julgamento psicológico.	Aparelhos psicotécnicos. Educação intelectual na escola ativa – Classificação dos discípulos.
--	---

Pela leitura dos quadros nas páginas anteriores já é possível verificar a diversidade de conhecimentos, entretanto estão fundamentadas em sua maior parte em avaliações individuais do aluno.

No início do livro *Pedagogia Científica*, o autor opta por fazer uma síntese bem objetiva da história da Pedagogia, mesmo porque o professor Elpídio Pimentel, em sua obra de 1923, já trabalhara bem esses aspectos. Assim, Deodato Moraes ([1929], explicita que a Pedagogia, ciência da educação, tem origem no treinamento militar, pois só preparava homens para a guerra e, mais tarde adquiriu caráter religioso.

De acordo com o quadro, ao utilizar vinte e seis páginas, observa-se uma ampla argumentação em favor da Pedagogia como ciência, como conhecimento capaz de ser mensurável e objetivado. Este talvez tenha sido o modo que o autor escolheu para defender a cientificidade da educação.

No entender de Deodato Moares (1929), a Pedagogia veio a “[...] tomar vulto com as últimas aplicações científicas, com os últimos trabalhos de Kant, de Fichte, Herbart, Bain, Spencer e tantos outros [...]”. Segundo o educador, após desgarrar-se dos férreos laços da metafísica, “[...] vai, pouco a pouco, perdendo a sua parte misteriosa e dogmática, deixando de ser um feixe de regras e de preceitos, para se constituir ciência concreta, essencialmente moral e social” (MORAES, [1929], p. 17).

O educador paulista sintetiza a Pedagogia em quatro fatos fundamentais:

- a) Estudo científico da criança;
- b) Associação eficaz do médico e do educador;
- c) Colaboração sincera da família e da escola na obra educativa.
- d) Ambiente social

Esta síntese, sinaliza indícios da visão higienista, da abordagem médico-pedagógica, além da atenção à família e influência do meio. Outro educador e

cidadão português - Faria de Vasconcellos -, no livro *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* (1929), igualmente disserta sobre estes aspectos.

A síntese realizada por Deodato Moraes oculta a importância que atribui à Psicologia Escolar. Nesse sentido, nas próximas páginas serão discutidas algumas ideias do educador de acordo com os fatos fundamentais acima indicados, porém com uma alteração. Ao invés de abordar a “colaboração sincera da família e da escola na obra educativa”, o presente trabalho opta por discorrer sobre a Psicologia Escolar, visto esta ciência comparecer com mais destaque no livro *Pedagogia Científica*.

Assim constando, os fatos eleitos para sintetizar a Pedagogia Científica que comparece no livro são:

- a) Estudo científico da criança;
- b) Associação eficaz do médico e do educador;
- c) Psicologia Escolar
- d) Ambiente social

Por meio destes pontos é que serão discutidas algumas ideias do educador brasileiro, defensor da Pedagogia Científica.

- a) Estudo científico da criança;

De acordo com Deodato Moraes, o professor que desconhecer a natureza do seu aluno, se encontraria “[...] nas mesmas condições de um homem que sendo agricultor não conhece a natureza produtora do solo, sendo médico desconhece os órgãos e as funções do corpo [...]” (MORAES, [1929], p. 21) .

Com muita frequência Deodato Moraes se reporta à visão de natureza<sup>80</sup> humana, presentes nos iluministas/contratualistas Hobbes (1588 – 1679), Locke (1632 – 1704), além de Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778). De acordo com Hobbes, para melhor conhecimento deve-se partir do estado da natureza do ser humano, dos

---

<sup>80</sup> Cabe lembrar que o naturalismo (filosofia que aborda as propriedades que compõem o ser e que define o fim que este ser irá realizar) expresso por Rousseau já existia como princípio nos estudos pré-socráticos.

elementos que a constitui. O método para obter o conhecimento é o *resolutio-compositio*, isto é, decompor em partes para depois formar uma nova síntese. É o que se observa quando a Pedagogia é apresentada como uma ciência constituída por diferentes saberes e desmembrada em ramos. Ou, em analogia ao estudo dos alunos nas suas diferentes capacidades detectadas nos exames e testes. Do empirista Locke,<sup>81</sup> o livro *Pedagogia Científica* fará um capítulo separado sobre a experiência sensível, como posteriormente irá se constatar. Quanto às aproximações ao pensamento de Rousseau, Deodato afirma a necessidade de conhecer a criança pois, só conhecendo-a é que poderemos ensiná-la. Somente por este conhecimento o ensino poderá ser proveitoso. (MORAES, [1929]). De acordo com Rousseau, o homem em estado de natureza (criança) não está corrompido pela sociedade e, portanto, numa linha de evolução, o ser humano neste primeiro estado, seria o “bom selvagem”.

A vinculação do selvagem à criança diagnosticada com idiotia<sup>82</sup> fora feita por Jean Itard (1774 – 1838), com base em aprofundado estudo das teorias de Rousseau (TEZZARI, 2009). A expressão “menino selvagem” para se referir ao Victor, ou seja, à criança encontrada afastada da civilização, indica que apesar dos seus esforços como pioneiro da educação especial (Tezzari, 2009), o discurso de natureza humana preponderou. Isto se verifica no título do seu livro: *De l'education d'un homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Assim constando, ou seja, o sujeito como ser inferiorizado, não é de se surpreender a oferta do ensino profissional mencionada pelo professor Pimentel (1923), restrita ao ensino primário.

Quando se atribui um sentido em relação a um sujeito, por meio da depreciação, seu crescimento é inviabilizado, restringe-se a educação a uma infantilização/barbarização. Processo semelhante ocorre em algumas escolas ainda hoje, quando jovens e adultos em seu processo de alfabetização recebem material pedagógico relativo à educação infantil. Desenhos infantis, textos desprovidos de significação cultural, são trabalhados como que reiterando a visão de que o sujeito que aprende tardiamente não seja passível de pensamento, de ideias próprias,

---

<sup>81</sup> Locke rejeita a visão inatista difundida por Descartes. Àqueles que desconhecem o uso da razão, a obediência às regras, no caso as crianças e os loucos, insinua o uso de tutores (LOCKE, 1973) como prática para o entendimento humano.

<sup>82</sup> Idiotia era o termo utilizado na época de J. Itard para se referir ao que hoje se nomeia como deficiência intelectual (TEZZARI, 2008).

mesmo que não as expresse. O futuro já está determinado pela interpretação equivocada.

Cada tempo, indivíduo e sociedade escolhem para si suas categorias de valoração. Deodato Moraes por exemplo, imerso no discurso higienista e na abordagem médico-pedagógica disserta intensamente sobre a fisiologia. Milímetro, centímetros decidiam a vida das pessoas. O professor, segundo Deodato Moraes ([1929], p. 24), precisa “[...] Lançar mão dos métodos de análise de que usam os naturalistas e os médicos quando estudam os exemplares da natureza para estabelecer uma linha divisória entre normais e anormais”. A classificação de acordo com Baptista (2007) é uma marca da modernidade. Para realizar esta diferenciação “[...] Várias ciências auxiliam neste trabalho: a anatomia, a fisiologia, a antropologia, a psicologia, a patologia, a higiene, a sociologia, a moral, etc.”(MORAES, [1929], p. 24).

Esta “ecologia de saberes” talvez tenha sido uma das maiores heranças do escolanovismo na formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia e que perpassa o cotidiano escolar. A Pedagogia tem sido uma ciência que dialoga com diferentes saberes. É nesse sentido que se identifica em Deodato Moraes ([1929], uma perspectiva cosmológica ao afirmar que a pedagogia recebe “[...] luzes de todas as ciências [...]” e reconhece que esta ciência da educação “[...] não procura estabelecer sistemas educativos, planos especiais de cultura mental, que se prestem a todas as escolas e a todos os alunos [...]” (MORAES, [1929], p. 18). Por assim dizer, identificam-se fragmentos da ecologia das trans-escalas, pois não seria objetivo da Pedagogia a utilização de categorias universais estendida a todos. Entretanto, contradiz-se ao afirmar que a Pedagogia teria sim, por objetivo “[...] observar e estudar a natureza infantil” e “[...] levantar do conhecimento científico da criança os alicerces de uma nova e sã educação” (MORAES, [1929], p. 18). A natureza infantil a que se referia era ao aspecto fisiopsíquico do educando.

A educação em sua complexidade e sobre a qual depende o futuro dos seres humanos é confiada aos mestres, e para tanto “[...] deve merecer todos os cuidados, inclusive da parte dos que se destinam ao nobre sacerdócio de conduzir a infância” (MORAES, [1929], p. 18). Em outro momento, o autor afirma: “É necessário que o professorado se dedique com mais entusiasmo a essa sagrada missão e encare o problema educativo, convencido de que ninguém pode ensinar bem e com proveito, se não conhece aquele a quem ensina” (MORAES, [1929], p. 20).

Atrair a profissão à vocação ou ao “sacerdócio” era comum na Europa, como afirma Nóvoa (1995). No Brasil, foi na década de 20 que teve início de acordo com Castro (2006), a profissionalização da atividade do magistério. Esta reflexão relacionada à história da formação docente é importante pois, o que se verifica é que em relação à educação ortofrênica, até os anos 20, ela era restrita à família. Portanto, mesmo sob uma linguagem vinculada à vocação, Deodato Moraes amplia, juntamente com Elpídio Pimentel o segmento da educação.

De acordo com o livro *Pedagogia Científica*, educar uma criança normal é seguir a natureza, diz um mestre, educar uma criança “anormal” é coisa inteiramente diversa [...]” (MORAES, [1929], p. 24). Quando Moraes orienta “seguir a natureza” trabalha com uma abordagem mais passiva por parte do educador, além de difundir a visão de que exista uma educação única, como se um educador não necessitasse pensar/planejar modos diferentes de proceder com cada criança.

b) Associação eficaz do médico e do educador;

Deodato Moraes defende que um estudo verdadeiramente científico da criança demanda em outros exames, como:

- 1º o exame anamnésico;
- 2º o exame morfológico;
- 3º o exame antropológico;<sup>83</sup>
- 4º o exame fisiológico;
- 5º o exame psicológico.

Os 2º, 3º e 4º exames são também chamados - exame somático, ou das partes duras do educando. (MORAES, [1929], p.25).

---

<sup>79</sup> De acordo com Borges (2006), Bomfim (1868-1932) médico e educador, inovou com estudos arrojados para sua época ao iniciar uma reflexão apurada sobre a psicologia educacional e demonstrar certo incômodo diante do excesso de iniciativas antropométricas relativas ao conhecimento da criança. No livro *Pensar e dizer*, o autor expressa esta insatisfação. Afirma sua recusa diante das práticas que consideravam a sociedade como um organismo similar a outras esferas da biologia. De acordo com Borges (2006), Bomfim se destacava ao enfatizar a necessidade de valorização do povo e de investimentos nos ideais cívicos da pátria.



O estudo científico da criança requeria a percepção por parte do educador da integralidade da criança. Quem é o aluno? Quais são suas capacidades intelectuais? Como se comporta? Difundia-se que o professor que se apropriasse da “totalidade” do aluno asseguraria os procedimentos mais adequados para o ensino. Por extensão, seguiam-se os devidos encaminhamentos compatíveis ao ofício, visto que este deveria estar de acordo com as capacidades demonstradas pela criança e pelo jovem. Quanto maiores os desenvolvimentos das faculdades intelectuais observadas nos alunos, maiores as possibilidades no futuro, de inserção em um trabalho que exigiria maiores capacidades intelectuais. Nesta mesma perspectiva linear de tempo, quanto menores as capacidades de abstração detectadas em outro grupo de alunos, mais reduzidas seriam as opções. A este último grupo, a opção era, em grande parte, o amplo mundo que outrora era associada à escravidão: o trabalho braçal ou manual.

Constata-se desse modo, que a proposta de Escola Ativa traz no bojo uma nova metodologia centrada exageradamente em exames, um princípio para o processo educacional que é o conhecimento das diferenças ou dos diferentes sujeitos. E, em plena modernidade, com a crescente urbanização, o governo opta pela educação de massa, por meio dos grupos escolares no Espírito Santo (BERTO, 2013; FERREIRA, 2000; SALIM, 2011; SCHWARTZ, 2008), assim como ocorria no restante do Brasil (FREIRE, 1993; SAVIANI, 2008), além de difundir a educação funcional .

Para Deodato Moraes, somente a aplicação dos testes “modelo Terman-Deodato” não seria suficiente para julgar a natureza psíquica do sujeito. Outras provas seriam necessárias, de modo a “[...] reconhecer os valores intelectuais, as preferências, as tendências, seus impulsos inconscientes”(MORAES, [1929], p. 385).

Além dos exames, outra temática longamente desenvolvida em vinte e oito páginas, por Deodato Moraes ([1929]), refere-se à hereditariedade. Para Deodato Moraes, o trabalho com a criança deveria começar por reconhecer a hereditariedade. O que se constata no cotidiano escolar, entretanto, é que acentuar na formação docente a importância do que está determinado, ocasiona o descrédito do educador para com sua ação, ao passo que partir do querer do sujeito que aprende potencializa-a, pois é o “feito a ser feito” que impulsiona a prática.

Conforme o livro *Pedagogia Científica*, a hereditariedade ocorre sob o tríplice aspecto: somático, psíquico e moral. Nesse sentido, para o autor do livro “Herdam-se os defeitos psíquicos como se herdam os desarranjos orgânicos, as deficiências mentais e as disposições morais” (MORAES, [1929], p. 29). O que se observa? Deodato Moraes argumenta em defesa de teorias inatistas-maturacionistas, para em momento posterior destacar a contribuição de Binet na educação, quando enfatiza o coeficiente de inteligência. Ocorre que Binet<sup>84</sup> percebia no diagnóstico um modo de captar os indícios transmitidos nos exames. Ou seja, os testes serviriam para detectar o que trabalhar com o aluno. Prossegue então Moraes ([1929], p.29) “Desse modo, os legados hereditários são tão gerais e tão constantes que a ninguém espanta a semelhança dos filhos com os pais”. Esta afirmação para aquela época certamente redundou numa conotação fatalista. O livro se prolonga em análises sobre as causas das deficiências. Cita Benedict Augustin Morel (1809-1873) e a degeneração existente em algumas famílias. Deodato Moraes também reconhece que “[...] a hereditariedade pode sofrer transformações pela conduta do indivíduo durante a vida e pela influência do meio. Por isso, sugere uma fórmula matemática que poderia sintetizar o indivíduo, ou seja, o ser humano seria a soma do caráter paterno + caráter atávico paterno + caráter materno + caráter atávico materno + caráter adquirido. Ou...  $I = CP + CAP + CM + CAM + CAd$  (MORAES, [1929], p. 33).

Semelhante a Pizzoli e Moraes, Itard e Montessori igualmente reconheciam as determinações biológicas, entretanto estes últimos enfatizaram com mais força a aposta na educabilidade do sujeito. A afirmação sobre as determinações biológicas instaura espaço para uma conversa entre educadores das áreas humanas e das áreas biológicas. É possível determinar em que momento uma área adquire maior força na vida do sujeito? Ou será que, enquanto educadores ao aprender com as ciências médicas, biológicas, a atitude revolucionária seria usar as pistas, os sinais

---

<sup>84</sup> A obra de Binet está fundada sobre dois princípios: o primeiro consiste na Pedagogia se dedicar ao estudo da psicologia individual (BINET, 1911, apud ZAZZO, 2010) e, o outro princípio é que diferenças individuais são mais fortes para os processos superiores que para os processos elementares (BINET, 1896, apud ZAZZO, 2010). No Brasil, o período áureo da recepção de Binet está compreendido entre 1906 e 1929, ou seja, entre a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Pedagógica, idealizado por ele mesmo, e traduzido por Lourenço Filho no que diz respeito à aplicação dos Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças. Quase que concomitante à criação por Binet-Simon na França do Laboratório Pedagógico de Psicologia Experimental; seguiu-se, um ano depois, em 1906, sob a liderança de Medeiros de Albuquerque, a proposta de criação do Laboratório de Psicologia Pedagógica levada a Paris diretamente a Binet por Manoel Bomfim. Desse modo, é possível constatar a imediata receptividade das ideias de Binet no Brasil.

transmitidos pelo aluno, não para diagnosticar e paralisar o educador e sim para educar. Que comportamentos são reveladores do sujeito que aprende e que explicita os caminhos por onde construir uma ação planejada?

Sobre o diálogo entre a biologia e a educação, Baptista (2008) questiona: o que é um ser humano? Para o autor, qualquer pretensão educativa deveria partir dessa premissa. Nessa direção, valoriza-se a história do sujeito, como processo determinante e determinado. A relação entre forma (contorno) e conteúdo (sentidos possíveis) abre espaço de modo a se perguntar: como é possível educar?

Outro trabalho que auxilia muito neste diálogo pela ecologia dos saberes entre médicos e educadores, é o de Tezzari (2009), pois a pesquisadora destaca uma das contribuições do trabalho realizado por Montessori, quando à frente da *Casa dei Bambini*. Montessori enfatizava aos educadores a atitude de observador das qualidades e necessidades reveladas pela criança. Foi por meio desta atitude que ela revolucionou a prática pedagógica, ao fazer uso de utilização de móveis adaptados para a criança, de acordo com seu tamanho ou mesmo proporcionando uma ambientação da sala para as crianças aprenderem. Maria Montessori faz referência à hereditariedade, conforme observa Tezzari (2009), entretanto, a médica educadora italiana não reservara longas páginas a este aspecto, como se pôde observar em seu livro *Pedagogie Scientifique: La Découverte de L'enfant* [19--?]. Montessori que provém das áreas médicas, enfatizou sugestões de propostas pedagógicas.

Entende-se contudo, que Deodato Moraes, ao abordar os fatores hereditários talvez pretendesse destacar o aspecto inerente à educabilidade na escola. A abordagem médica, ao trazer à tona estas questões, faz com que se avalie a atitude muitas vezes onipotente do educador e a conseqüente frustração diante das grandes expectativas. Um professor atua melhor conforme tem claro seus princípios pedagógicos e sabe onde quer chegar enquanto objetivos mais amplos. Todavia, não se pode controlar a aprendizagem. Além do mais, as questões referentes à “natureza humana” estão para além da esfera de um trabalho pedagógico escolar.

Após esta leitura surge mais uma pergunta: o que ocorreu na educação brasileira e no Espírito Santo, em termos contextuais, para que o discurso das “heranças” prevalecesse sobre a importância do meio, da cultura e mesmo da pessoa humana, naquela época? O que se verifica é que a aceitabilidade da contribuição dos estudos

de Binet por meio da obra de Deodato Moraes, é de “natureza” muito complexa e exigiria um estudo mais aprofundado para verificar por que um discurso com resquícios do apriorismo, entrelaçou-se aos outros de abordagem empirista, racionalista. Em suma, uma pedagogia da essência e da existência.

Observe-se que, neste mesmo período, por meio de uma abordagem interacionista com ênfase para os aspectos históricos-culturais, Vigotski publica textos<sup>85</sup> que enfatizavam a linguagem da aposta no sujeito. Em alguns destes textos, Vigotski analisou com espírito crítico o estado do diagnóstico dessa época, estabeleceu a correlação entre “o biológico” e “o social” no desenvolvimento da criança anormal, especificou os critérios para a estruturação do trabalho educativo e docente, nas instituições para crianças com diversas anomalias de desenvolvimento, e contribuiu com os princípios da organização e o conteúdo do trabalho pedagógico com as crianças anormais (DELARI JUNIOR, 2009).

Outro autor contemporâneo de Deodato Moraes foi Jean Piaget (1896-1980). Embora com posições bem distintas de Vigotski, Piaget percebe igualmente a natureza biológica dos seres em formação, mas se aplica em defender as mudanças que ocorrem no desenvolvimento da inteligência. Ou seja, não se atém a uma quantificação, mas às características de mudança no modo de pensar, que corresponderiam às evoluções dos níveis/estágios de inteligência. Parte das suas ideias já as expressara em 1924, quando publica *A Linguagem e o Pensamento da Criança* e, em 1926, pela publicação: *A Representação do Mundo na Criança*.

Mas estes discursos, mesmo o de natureza liberal (Piaget) e outro, socialista (Vigotski) não poderiam ser traduzidos numa época de monoculturas, estas, não só de café.

Deodato Moraes segue em defesa pela eugenia (do grego *eugenes* = bem nascido) termo proposto em 1885 por Francis Galton (1822-1911). A eugenia é o ramo da ciência biológica que investe em melhorar ou aperfeiçoar as qualidades raciais de futuras gerações, física e mentalmente e se baseia nos princípios genéticos e no

---

<sup>85</sup> Defeito e compensação (1924), Acerca da psicologia e da pedagogia da defectividade infantil (1924), Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes (1924-25), Princípios de educação social de crianças surdas (1925), Comprovação experimental dos novos métodos de ensino da linguagem para crianças surdas (1925), A infância difícil (1928), Acerca da dinâmica do caráter infantil (1928), O desenvolvimento da criança difícil e seu estudo (1928), dentre outros textos conforme indica Delari Junior (2009).

conhecimento das ciências sociais. Para os adeptos da eugenia, os deficientes mentais eram considerados nocivos à sociedade (SOUZA e BOARINE, 2008).

Deodato Moraes, além de sugerir a eugenia, confere ao docente o trabalho centrado na individualidade do aluno, ao dizer que “Se o professor conhecendo o discípulo respeitasse a individualidade de cada um, por certo bem outro seria o seu critério, bem variáveis seriam os métodos, bem diverso seriam as suas exigências” (MORAES, [1929], p. 60).

Deodato Moraes discorre com primazia sobre os aspectos fisiológicos. Embora o autor faça remissão à classe social, enfatiza as limitações do corpo. Decorre desta visão o predomínio da abordagem médico-pedagógica. E face a este conhecimento tão amplo, a educação desvia o olhar da educabilidade para o diagnóstico, para as aparências do corpo humano. Vários estudos como os de Pizzoli na Itália, Binet na França e Deodato Moraes no Brasil e Espírito Santo foram produzidos mostrando relações entre tamanhos de crânio, medição de diferentes ângulos faciais com a inteligência. E, uma vez que existisse correlação, a atitude do educador deixou de ser para acolher e enveredar para o uso de práticas pedagógicas e, desviou para práticas de estigmatização. Em síntese, imperou nas escolas, a monocultura da classificação social.

Ora, nem todos os intelectuais comungavam com a monocultura da classificação social e do saber biológico, para a qual toda a vida social a este saber estava reduzida. Sob o mesmo paradigma médico-pedagógico, parceiro da psicanálise, praticamente contemporâneo de Deodato Moraes, Arthur Ramos se posiciona criticamente em relação às determinações da ‘herança como lei’. Para ele, quando se trata do ser humano “[...] a coisa muda de figura [...]” (RAMOS, 1939. p. 35). Prossegue o autor que, quando se refere ao homem, ele é produto da civilização e da sociedade e, que o próprio pensamento humano varia no tempo e no espaço, sem que haja uma maneira rígida e imutável de pensar, de julgar.

O acesso aos livros de Arthur Ramos (1939, 1951) e ao pensamento de Helena Antipoff, por meio de Ottília Antipoff (1974), tornou possível a compreensão das diferentes práticas de tradução, mesmo sob abordagem médico-pedagógica. Estes dois autores realizaram práticas semelhantes quando, nos anos 30, estiveram à frente da educação, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, respectivamente. Todavia, enquanto o primeiro defendeu a educação das crianças problemas na

escola regular; Antipoff reivindicou espaços alternativos como a colônia do Rosário para as crianças excepcionais ou se, em escolas regulares, então em classes homogêneas.

Após abordar sobre as heranças genéticas, o livro de Deodato Moraes ([1929]) explana longamente sobre vários tipos de exames. A importância atribuída aos exames é o aspecto mais significativo no seu livro. Em seis capítulos explica amplamente como o educador pode realizar exames até formar uma visão global das crianças. É sob o discurso de totalidade que o estudo da criança irá demandar numa ampla observação ou entrevistas com os familiares, de modo a se obter a carteira biográfica escolar sugerida no programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica, e que em São Paulo, como já fora comentado no capítulo anterior tinha o nome de Ficha Sanitária Individual.

No Brasil, Clemente Quaglio, à frente do Laboratório da Escola Normal da Praça (SP), populariza a Folha Biográfica por meio do *Compêndio de pedologia: guia do professor para a execução da Folha Biográfica nas escolas primárias*. A Folha Biográfica era uma versão historicamente atualizada dentre outras tentativas de captar a subjetividade pela objetividade. Uma das primeiras versões foi sugerida por Sèguin, na Europa. Trata-se do “Quadro Monográfico”, composto de: Retrato (exame objetivo morfológico), Exame fisiológico, Exame psíquico, Exame dos instintos e sentimentos. A outra versão é a Folha Biográfica, sugerida em 1885 por Giuseppe Sergi. Houve também na Itália a de Sante De Sanctis, com uma ordem de interrogatório formulada para exames em crianças deficientes, do Asilo-Escola de Roma e de Maria Montessori, divulgada em 1910 (CENTOFANTI, 2006, MONARCHA, 2011).<sup>86</sup>

### c) Ambiente Social

Moraes ([1929]) parece sugerir uma prática pedagógica diferenciada. A turma pode ser a mesma para um professor. Mas o aluno, não. No texto abaixo escrito por Moraes ([1929]), o autor descreve dois tipos de crianças:

---

<sup>86</sup> Aos interessados em analisar as diferenças ao longo dos anos entre uma ficha biográfica e outra recomenda-se a leitura de Monarcha (2011).

*Tomemos um exemplo para melhor ficar esclarecido este ponto.*

*Consideremos na multidão escolar uma criança mais pobre.*

*Ela revelará, debaixo das exigências anthropológicas, em toda a sua personalidade physiológica, um inferior.*

*E um inferior será ella na estatuta, no peso, no craneo, na força muscular e intellectual. E a sua fraqueza constitutiva, a sua má conformação ligada a defeitos de crescimento rachitica, feia, disforme; o seu ventre será volumoso, as suas mãos grosseiras, os seus membros anormaes, pela má alimentação que recebe e pelo excesso de trabalho que executa.*

*O homem normal pode trazer em si um gérmen de bellezza herdado dos seus antepassados e póde este gérmen não se desenvolver pela influência nefasta do ambiente. A própria belleza do corpo depende das condições econômicas do individuo, é um privilegio de classe. Esta criança desprotegida da sorte, débil de intelligencia e de força muscular, em confronto com uma criança rica, sadia, perfeitamente normal, torna-se um verdadeiro pária na escola, como pária já é na sociedade se o professor não for abnegado, um manso de coração. Feia e brutinha, não terá a ventura de chamar sobre si a atenção e as sympatias dos collegas; menos inteligente e menos viva, e isto devido a lhe ter faltado o auxílio dos Paes, quase sempre analphabetos, será a alvo constante de chacotas, quando não de desprezo; infeliz na classe, como infeliz no lar, não receberá o encorajamento que o louvor e as altas distincções concedem aos alumnos fortes, que diga-se a verdade, bem poderiam dispensar taes encorajamentos. E assim, a desgraçada das ruas passará a ser a desgraçada da escola. E é a isto que se dá o nome de justiça; e é assim que se castiga o demérito e se premeia o mérito.*

*Mas assim não andemos certos. Aos infelizes, aos desprotegidos, a esses que um passado negro estigmatizou e que no lar não recebem o santo carinho da mãe, a esses que na sociedade vivem enxotados como cães vadios, nós também, os professores, negamos-lhes uma migalha do nosso conforto e os abandonamos às suas infelicidades. Esquecemos assim os ensinamentos do Grande Mestre que dizia: “Vinde a mim, vós os pequeninos, porque eu sou manso de coração”.*

*Consideremos agora uma outra criança.*

*É rica; vive num ambiente de aconchego e de fartura. Bem alimentada, é bem nutrida; traz rosas nas faces, maciez na pelle, vigor no corpo. É graciosa, é bella, é fascinante. Suas maneiras são gentis, reflexo natural da bôa educação que recebe em casa.*

*Inteligente, não dá trabalho ao professor; em troca do menor esforço concede-lhe grande satisfação pelo progresso que apresenta. E mesmo que ao professor escape alguma cousa, a família, sempre vigilante, procurará reparar a falta, ministrando-lhe as explicações indispensáveis, assim ensinada no lar e na classe, recebe constantemente o affecto do mestre que no seu egoismo se satisfaz com os doces fructos de pouca fadiga. Elogiada a todo instante, recebendo a cada passo louvores e premios, passa pela escola docemente, como docemente é acariciada em toda parte.*

*Mas, todo o privilégio traz em si perigos, toda a vantagem encerra inconveniências.*

*Essa creança rica, inteligente, premiada, não é perfeita no seu desenvolvimento anthropológico; apresenta o torax estreito, presa continuamente em casa, fechada a andar sob vigilancia constante da família, falta-lhe a capacidade vital. E a insufficiencia dos pulmões determinando desequilíbrios lamentáveis para a sua saude futura. Homem formado, terá um dia esta creança, de atirar-se a grandes empresas; sua intelligencia poderá crear-lhe vastos ideaes mas não terá à sua disposição aquella força psysica que é tão necessária para vencer na vida. O espírito estará alerta mas o corpo se achará cançado e imprestável. E as mais belas aspirações, e as mais risonhas esperanças desfallem ante a tuberculose pulmonar que a andou espreiando desde pequenina.(MORAES, 1929, p. 62)*

Esta comparação de Deodato Moraes remete ao aluno concreto do qual fala Meirieu (2002). Não importa em que condições ele chega à escola. É direito da criança, do jovem e do adulto uma escola. É dever de acolher, seja qual for a aparência física do aluno, nível de inteligência, história cultural e social.

A seguir, desenvolve sobre a temática relacionada à sensações, sensibilidade e reações. O livro *Pedagogia Científica* versa a respeito deste tema, por cerca de setenta páginas.

No Capítulo X continua a expor sobre Exame fisio-psicológico com ênfase para as sensações. Cita com frequência, neste capítulo, J. P. Fontenelle ao abordar as necessidades alimentares das crianças e o médico educador Ugo Pizzoli.



A ênfase nas sensações remonta às contribuições de Aristóteles (*De Anima*) e na Idade Média a Tomás de Aquino.<sup>87</sup> De acordo com Moraes ([1929]), as sensações constituem o último degrau dos fenômenos fisiológicos e o primeiro degrau relacionado ao desenvolvimento das manifestações superiores. O sujeito pode ter consciência das suas sensações, tanto mais lhe forem repetitivas, como podem lhe ser inconscientes e difusas. Produzir sensações envolve conhecimentos das forças superiores que atuam sobre os seres, tais como os conhecimentos de química, mecânica, eletricidade, luminosidade, calor. Enquanto a gravidade, o magnetismo, a direção podem nortear o voo do pombo por exemplo, o ser humano, ao contrário, pode sentir alterado seu sistema nervoso e ficar irritado. As sensações podem ser externas (olfativas, gustativas, auditivas, visuais, táteis) ou internas (doloríficas, difusas ou orgânicas, de movimentos ou singulares). As sensações internas também são chamadas de cinestésicas e constituem o sentimento vital. Desse sentimento a personalidade do sujeito é formada. Além disso, distinguem-se pela qualidade e intensidade (MORAES, [1929]).

Embora Moraes ([1929]) ressalte a empiria pelo conhecimento das sensações, da percepção, da experimentação, quando enfatiza a hereditariedade faz uso das teorias inatistas. Imerso na cultura higienista, supervaloriza o meio ambiente e confere-lhe um poder sobre o ser humano. Assim, ao se referir à educação das crianças que apresentassem defeitos de linguagem recomendava a postura corretiva dos professores sugerindo que realizassem exercícios especiais para cada caso, “[...] ginástica respiratória ortofônica e **separação das crianças defeituosas do meio das outras [...]**” (MORAES, [1929], p. 163, grifo nosso).

Os distúrbios nascem mais de doenças que alteraram os centros sensoriais do que da “[...] anomalia da consciência que faz com que o aluno não seja capaz de perceber, fixar, discernir, associar as impressões das diversas formas de sensibilidade”.

---

<sup>87</sup> Para Tomás de Aquino, estudioso do conhecimento humano existem três tipos de vida e respectivamente de alma: a planta contém a alma vegetativa, o animal, a sensitiva que inclui em si as funções vegetativas e o homem, que acrescenta a estas, a intelectiva (COSTA, 2011). Especificamente em relação à educabilidade das pessoas com necessidades especiais Tezzari (2009) revela em seu estudo que a teorização sobre a percepção em relação ao mundo exterior levou um tempo até ser defendida e reconhecida. Com base nas afirmações de Pessoti (1984), foi preciso inicialmente que Locke com sua teoria sobre a tábula rasa influenciasse Rousseau e Condilac para só depois, Itard por meio destes conhecimentos desenvolver sua teoria aplicada à educação do menino Víctor, por ele adotado.

O distúrbio de sensibilidade reflete uma alteração psíquica, uma imperfeição de um órgão. A imperfeição de um órgão impede a formação do objeto. Quando um indivíduo se encontra nestas condições não pode “[...] desenvolver normalmente sua inteligência e nem fazer uso normal de suas diversas atividades psíquica” (MORAES, [1929], p. 171).

Sobre o impedimento da formação do objeto, à título de esclarecimento, e à propósito das zonas de contato, entre passado e presente, Anache e Martinez (2007) ao discorrerem sobre as contribuições da abordagem histórico-cultural, afirmam que, para Vygotski (1997), os defeitos podem resultar de três aparatos que interferem no desenvolvimento do sujeito e de sua educação: o aparato perceptivo, o aparato de resposta e o sistema nervoso central. Pessoas nessas condições apresentam uma reserva compensatória pobre, o que demanda uma modificação qualitativa no conteúdo da instrução. Mesmo que a memória e a capacidade de observação promovam o desenvolvimento, perdura o intelecto prático. Nesse sentido, Anache e Martinez (2007), ressaltam o investimento de estratégias metodológicas, que propiciem aos alunos com deficiência mental o acesso ao pensamento reflexivo sobre a vida, e sobre os bens culturais e no processo de aprendizagem. Para os autores supracitados, quando o sujeito é capaz de produzir sentido sobre o que aprende, então se pode falar de uma aprendizagem personalizada.

Após introduzir noções do desenvolvimento mental por meio das noções de sensações e reações, Moraes ([1929]) fornece conhecimento sobre a nova psicologia.

#### d) Psicologia Escolar

Para Moraes ([1929]), quando as exigências da realidade se tornam duras por demais, as atividades mentais de pessoas manifestam “[...] uma tendência a regressar ao tipo primário com todas as suas graves conseqüências. A animalidade que domina nestes casos o indivíduo, força a afastá-lo da convivência social em benefício da própria coletividade” (MORAES, [1929], p. 274).

Deodato Moraes, afirma que, em absoluto, poderiam deixar de ser conhecidos e aplicados os testes de averiguação do caráter das crianças nas escolas. Esta tese já havia sido apresentada na 1ª Conferência Nacional de Educação, reunida em Curitiba, por Júlio Porto Carrero. E segue: “É assim que vamos fazendo na Escola Ativa Brasileira de Vitória, onde a Sra. Juracy Machado, brilhante e culta inteligência, se revela arguta psicóloga e auxiliar dedicada” (MORAES, [1929], p. 342).

Posteriormente, Deodato Moraes ([1929]) explica detalhadamente os testes de Lewis Terman, cujo conhecimento foi adquirido pela leitura do livro *Comment diagnostiques les aptitudes chez des écoliers*, de Édouard Claparede. “Preliminarmente fizemos um estudo minucioso de metapsicologia, com observações práticas de associação de ideias provocadas, e sobre ele assentamos a verificação da idade mental [...]” pela aplicação dos testes de Terman (MORAES, [1929], p. 342), que em verdade, viria a ser uma versão dos testes de Alfred Binet, adaptada aos Estados Unidos conforme explica o professor Medeiros e Albuquerque em seu livro *Tests* publicado em 1928.

De modo geral, conforme Moraes (1929), um exame de inteligência compreende a aplicação de todos os testes da série, iniciando pelos das idades inferiores, principalmente se o experimentador (avaliador) suspeitar ter diante de si os anormais. Nestas situações, quando se exceder o nível de desenvolvimento do sujeito, deve-se parar a aplicação do teste. Por sua vez, no caso de uma criança presumidamente normal, sugere que se inicie pelos testes de dois anos abaixo da idade, devendo-se descer a idades menores se houver insucesso.

Para proceder ao cálculo da idade mental (coeficiente intelectual), esta pesquisa optou pela explicação de Medeiros e Albuquerque (1928). “Para cada anno, dos 6 aos 10, há seis tests. Atribue-se a cada um delles o valor de dois mezes” (ALBUQUERQUE, 1928, p. 80). Se um aluno tem sete anos, responde aos seis testes do sétimo ano e não responde a nenhum do oitavo, ele está na plena média normal. Mas se responde apenas a cinco testes é como se tivesse mentalmente, a idade de 6 anos e 10 meses. Cada teste lhe é creditado como dois meses.

Deodato Moraes ([1929]) ilustra com um exemplo: “Um aluno venceu todos os tests até os 5 anos, inclusive; venceu ainda 5 tests de 6 anos, 4 tests de 7 anos, 2 de 8 anos e 1 de 9 anos” (MORAES, [1929], p. 345). Desse modo, a contagem seria do seguinte modo (Quadro 9):

Quadro 9 – Testes

	Anos	Meses
Bom êxito até 5 anos	5	
5 tests de 6 anos		10
4 tests de 7 anos		8
4 tests de 6 anos		8
3 tests de 8 anos		6
1 test de 9 anos		2
Total	5	26

Ou sejam 7 anos e 2 meses (p.345)

Após explicar como realizar a aplicação dos testes, Deodato Moraes questiona: “Mas será o exame um elemento pedagógico indispensável?” (MORAES, [1929], p. 333)

E ele mesmo é quem responde:

Não, dizemos nós. Não, dizem os mestres americanos. Penso que o maior obstáculo para o verdadeiro ensino, diz Francis Parker, uma das maiores autoridades em questões pedagógicas, é o sistema adotado de exame. Não é, porém, necessário ir muito longe, continua ele, para que o exame provoque o nosso anátema. O julgamento de um trabalho tem uma influência poderosa sobre o próprio trabalho. Que devem ser os exames, senão a prova real do ensino e do verdadeiro trabalho? Que é o ensino? Ensino é a evolução do pensamento; e este, por sua vez a maneira de agir do espírito (MORAES, [1929], p. 333).

Deodato Moraes vincula a avaliação, a produtividade, os resultados ao ensino, de modo semelhante ao que é feito nos exames atuais coordenados pelo Ministério da Educação, como a Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). São alternativas interessantes de averiguação dos conhecimentos nas diversas instâncias entre local e nacional. Mas, fazer do exame uma avaliação do ensino só tem “validade” se todos os envolvidos fizerem parte do processo de autoavaliação. Desde as políticas estatais, governamentais, os sistemas de ensino, as agências formadoras, a escola, professores, pais e alunos.

Depois de explanar sobre o desenvolvimento físico, Deodato Moraes [1929], discorre sobre o psicológico. E novamente retorna à temática de exames.

O predomínio da Psicologia em detrimento da Pedagogia ou, em outras palavras - do forte apelo ao diagnóstico, relegando as práticas de aprendizagem para um lugar

periférico, teria sido provocada quando o governo federal, representado por Benjamin Constant, em 1890, defende a tendência cientificista em substituição à tendência<sup>88</sup> humanista clássica. Esta mudança de paradigma alterou o currículo da Escola Normal, substituindo a disciplina de filosofia pelas disciplinas psicologia e lógica (ANTUNES, 2007) ou desdobramento da disciplina pedagogia em pedagogia e psicologia.

Edouard Claparède foi citado por Deodato Moraes no livro *Pedagogia Científica* como o mestre da psicotécnica. Sobre o valor dos testes de escolaridade, Moraes expõe um relato de Claparede, sobre a interferência que os complexos infantis podem exercer no resultado de uma prova. Diz então que, um professor em Zurich tinha um aluno com notório conhecimento de cálculo. Todavia, em determinado momento, este professor verifica que este mesmo aluno, deixara de resolver um *test* de cálculo dos muitos a que estava habituado a resolver. Este fato se repetiu em outras operações da mesma natureza, o que deixou o professor intrigado. Face a isso, resolveu averiguar o que se passava na mente do aluno.

Pôs-se a conversar com ele, a inquiri-lo sobre as coisas da sua vida até que, tendo conseguido inspirar-lhe confiança, obteve dele a seguinte confissão: Uma vez saiu com sua colega para fazer compras; entraram numa loja, compravam o que precisavam, pagaram, mas eis que a vendedora ao devolver o troco, propõe à menina uma pequena conta de adição; ela ficou muito atrapalhada, mas não conseguiu resolvê-la. Separaram-se a seguir, mas aquele ato gravou-se na imaginação do menino, e como a aluna em questão fosse sua amiguinha, esta recordação lhe era desagradável. (MORAES, [1929], p. 334).

De acordo com Moraes com base no relato de Claparede, o jovem aluno teria recalcado aquela ideia que lhe era desagradável, entretantes como ela estava ligada à noção de cálculo, toda a vez que se punha a calcular, a lembrança voltava a sua consciência. A solução foi esquecer uma coisa que lhe lembrava um acontecimento de desprazer. Na mesma via, deixou de calcular bem. E, por meio da dedicada atenção do professor, o aluno conseguiu libertar aquele complexo recalcado de modo que voltasse às condições anteriores, isto é, a ser um bom calculista. Em conclusão, Claparede teria afirmado na qualidade de inspetor escolar

---

<sup>88</sup> Sobre as tendências pedagógicas se indica as leituras de Saviani (1987) e Libâneo (1984). A análise deste trabalho é que a pedagogia existencialista (SUCHODOLSKI, 1984), exercida por Deodato de Moraes e por Elpídio Pimentel, denota a tendência humanista moderna (SAVIANI, 1987) ou a tendência liberal renovada (LIBÂNEO, 1984).

de Zurich e de Genebra, que não seriam os testes os elementos mais próprios para a exploração do psiquismo.

E diante desta conclusão, Deodato Moraes [1929] questiona se os educadores deveriam abandonar os laboratórios, condenar as pesquisas psicológicas, rejeitar os testes. Com posição menos radical, ao mostrar os prós e os contras de toda a psicotécnica, afirma que as experiências de laboratório e os resultados das provas padrões não exprimem e jamais poderão exprimir a natureza psíquica humana (MORAES, [1929]).

Sobre os testes de escolaridade o autor do livro “*Pedagogia Científica*” afirma que “[...] não resistem infelizmente a nenhuma crítica científica. São provas, mais da qualidade do ensino por parte do mestre do que da capacidade de apreensão por parte do discípulo”. Segue em aderência ao contexto religioso que “Quando o ensino é mal feito nem o Santo Padre será capaz de obter medias em exames dessa natureza” (MORAES, [1929], p. 331). Percebe-se desse modo que, para o autor o teste serviria para avaliação da docência, do ensino e do sistema. “Praticamente, diz o sr. Medeiros e Albuquerque,<sup>89</sup> o *test* é um exame escrito, reduzido aos seus mais sumários termos, cujas respostas têm de ser dadas de tal maneira que não possam ser julgadas senão de um modo” (MORAES, [1929], p.331). O teste de escolaridade vem substituir, pois, o clássico exame.

---

<sup>89</sup> O livro *Tests* de Medeiros e Albuquerque (1928) publicado pela primeira vez em 1924 foi a primeira obra sobre o assunto. Albuquerque (1928) comenta que em se tratando de verificar os conhecimentos de alguém, até aquela época esta verificação era feita de forma arbitrária. Num período em que a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência recém estava sendo divulgada, Albuquerque utiliza termos próprios da racionalidade moral-prática para acentuar a importância dos testes como verificação imparcial e ética. Comenta por exemplo, que um delinquente condenado legalmente a uma pena tem ainda o direito de apelar para outro juiz, enquanto que o melhor dos alunos julgado arbitrariamente não teria a quem apelar. Comenta que na Faculdade de Direito de São Paulo formulara-se uma regra: “Negro não precisa ser doutor”. E assim, reprovava sistematicamente todos os alunos afrodescendentes.

Depois apresenta vários argumentos em defesa dos testes e menciona as proteções do governo para com alguns candidatos. As diferenças de pontuações (de 28 como nota mínima à 92, como nota máxima) realizadas por 116 especialistas diante da correção de uma mesma prova. Depois de apresentar seus argumentos em favor dos testes, defende outra medida como necessária que é a da inteligência. Entretanto, concebe como aspecto negativo as classes heterogêneas, constituída por alunos que frequentaram regularmente e com os que pararam de estudar e retornaram, ou com os que foram reprovados. Com acesso à leitura de Medeiros e Albuquerque é possível compreender os contextos e dissensos que se colocaram quando os critérios de aplicação de um exame eram as relações pessoais. Assim, nesse contexto, pode-se afirmar que os testes eram as alternativas possíveis de equalização e democratização do ensino para a época. Medeiros e Albuquerque eram adeptos das teorias de A. Binet. É de Binet a difusão do termo pedagogia compreendida como ciência da criança e a expressão mental *tests*, criada em 1890 por McCattel, para designar os instrumentos de testes individuais (ZAZZO, 2010). Para Binet (1875) a psicometria experimental é a arte de impor às operações do espírito a medida e o número.

Deodato Moraes surpreende o leitor/pesquisador, visto que publica um livro no qual argumenta em favor dos testes, mas ao final relativiza sua eficácia. A valorização dos testes, dos instrumentos de medida psicológica e educacional tornou-se um dos pilares<sup>90</sup> de sustentação do movimento escolanovista<sup>91</sup> (NAGLE, 1976). Todo o discurso que estivesse voltado para as características do educando, tais como as suas formas de percepção, inteligência, interesses, capacidades, destrezas interessava aos educadores, pois faziam parte das práticas de apropriação do sujeito “criança”. A criança era o enigma a ser decifrado. Assim decodificada poderia, mais facilmente, ser conduzida aos propósitos civilizadores da época.

Moraes (1929) critica os treinamentos dos alunos para a realização das provas. “É muito conhecido o caso narrado por um indiscreto escritor de uma professora em Genebra que “treinou” os seus alunos em tests de Binet para, no caso de serem colhidos de surpresa, saírem-se bem” (MORAES, [1929], p. 333). Na atualidade, Magalhães (2013) em seu estudo sobre o processo avaliativo em larga escala, em sua relação com a educação especial mostra como os gestores igualmente criam táticas para efetivar a participação dos alunos com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que escamoteiam suas provas, para não incidir nos resultados. E, diante da não participação dos alunos no processo de avaliação:

Argumentamos que os primeiros passos de enfrentamento dessa questão não devem ser atribuição exclusiva das escolas, mas também dos sistemas, através da elaboração de propostas avaliativas acessíveis aos alunos com deficiência. A tarefa exige atitude dialética capaz de contemplar o conjunto dos alunos, sem perder de vista as peculiaridades de sujeitos com níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados (MAGALHÃES, 2013, p. 13).

---

<sup>90</sup> Segundo Albuquerque (1928), os testes passam a representar uma prática mais confiável, pois atendem mais aos interesses de ordem ética. Na esteira da divulgação da tradução do pensamento de Binet e dos testes são feitas produções científicas na época, tais como: 1911 - *Compêndio de Paidologia* (Clemente Quaglio); 1913 - Educação da infância “anormal” de inteligência no Brasil (de Clemente Quaglio); 1914 - O Laboratório de pedagogia experimental, editado na gestão de Oscar Thompson, como acabamos de ver.; 1916 - Noções de psicologia (Manoel Bomfim); 1923 - Pensar e dizer (Manoel Bomfim); 1924 - Tests (Medeiros e Albuquerque) (publicação da primeira obra sobre o assunto); 1926 - *Psychologia* (Sampaio Dória); 1927 - Teste individual de inteligência: noções gerais sobre testes (Isaías Alves); 1929 - Tradução dos Testes de Binet-Simon, por Lourenço Filho (a seguir). 1930 - Testes e a reorganização escolar (Isaías Alves) (ANTUNES, 2007, pp. 78-83).

<sup>91</sup> É preciso considerar que segundo Rasia (2003) o escolanovismo constituiu-se na Europa e na América entre o fim dos anos Oitocentos e o início dos anos Novecentos.

Em síntese, tanto o Curso Superior de Cultura Pedagógica como o livro *Pedagogia Científica* e a Escola Ativa foram práticas de tradução que deram sustentabilidade ao escolanovismo, discurso este irradiado por vários países no conjunto das propostas por mudanças. Diz Azevedo (1943 apud PENNA, 2010) que, em 1918, a Inglaterra deflagra o movimento de reformas com o *Education Act de Lord Fisher*; em 1919-1920 iniciava-se a execução progressiva da grande obra planejada por Otto Gloeckel, em Vienna. Logo a seguir a Prússia e os estados alemães empreenderam, de 1922 a 1925, a reorganização de seus sistemas escolares, desenvolvendo-se sob a constituição liberal de Weimar, uma atividade extraordinária de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas. Na França, Léon Bérard levava a debate, em 1923, na Câmara dos Deputados, uma nova reforma de ensino e, nesse mesmo ano, Gentile traçava o plano de reconstrução educacional da Itália fascista. Na Rússia comunista, Lunatscharsky, auxiliado por Kroupskaia realiza audaciosa e radical mudança.

Possivelmente, essas iniciativas suscitaram por toda parte outras medidas semelhantes de reorganização do ensino, em todos os seus graus, de acordo com as novas correntes de ideias e os novos regimes políticos (AZEVEDO, 1943 apud PENNA, 2010). Toda esta confluência por mudanças, na área educacional, empreendida por filósofos, homens de ciência e políticos, passaram a interessar a opinião pública do mundo inteiro, inclusive o Brasil.

No Brasil, Deodato Moraes ([1929], apresenta autores de cultura europeia, e discretamente cita educadores nacionais. Dentre os autores que influenciaram o pensamento de Deodato Moraes, conforme se verifica no livro *Pedagogia Científica*, constam: A. Ferrière; Claparede; Faria de Vasconcellos (1880–1939); Gabriel Compayré (1843-1913); Ilya Ilyich Mechnikov (1845 - 1916); Ugo Pizzoli (1863-1934); William Hamilton (1788-1856); Sigmund Freud (1856 - 1939); Carl Gustav Jung (1875 -1961); A. Binet, Simon; Maria Montessori, além de Abílio César Borges (1824-1891) conhecido como Barão de Macahubas, Manoel Bomfim, Medeiros de Albuquerque e Fernando de Azevedo<sup>92</sup>. Deodato Moraes ao enfatizar o

---

<sup>92</sup> A reforma promovida por Fernando de Azevedo havia se espalhado por outras localidades além do Distrito Federal. Entre elas São Paulo, Bahia, Pernambuco, Porto Alegre e Espírito Santo. No que diz respeito ao Estado do Espírito Santo em que Deodato de Moraes dirigia a “Escola Normal”, de acordo com Simões e Salim (2013), Ferriere, pedagogo suíço situava entre as mais bem concebidas da sua época: “[...] parmi les mieux conçues qui existent” (FERRIÈRE, 1931, p. 88 apud SIMÕES e SALIM, 2013, p. 4-5).



amplo e aprofundado conhecimento da criança, expressara de modo geral coerência aos autores por ele citados. Um dos modos de se constatar, é que tanto Faria de Vasconcellos, Ugo Pizzoli, Binet e Fernando de Azevedo defenderam em comum, para um efetivo ensino, a renovação na educação pelo conhecimento científico do sujeito. Curiosamente o livro *Pedagogia Científica*<sup>93</sup> redigido pelo professor Pedro Deodato de Moraes ([1929], vincula-se a outro livro com o mesmo título<sup>94</sup> em defesa da pedagogia como ciência.

O que se conclui é que a sustentação da Pedagogia como ciência implicou na defesa inicialmente dos médicos para lançar um olhar de investimento na educação, não como arte ou puramente filosófica, mas capaz de oferecer uma compreensão do humano e desse modo, auxiliar na condução da sua aprendizagem. A influência médica, para além da argumentação, irradiou-se na reivindicação de espaços. No Espírito Santo, uma voz ressoa novamente e solicita o **Serviço de Inspeção Médico Escolar**, naquele momento em estudo até que ficasse estabelecida a colaboração entre a Secretaria de Instrução e a Secretaria de Saúde. (ESPÍRITO SANTO, 1929). Assim constando, na medida em que se reiterou a importância deste serviço desde o ano de 1916, deduz-se que ainda não havia sido efetivado. Face a isso, conjectura-se que o Curso Superior de Cultura Pedagógica tenha servido mais como prática discursiva “visionária” para o Estado do Espírito Santo, do que como prática discursiva “identitária” por meio da educação sob medida amplamente difundida e almejada por E. Claparede e outros médicos ou educadores europeus.

A prática visionária comparece na linguagem projetada, mas não na linguagem materializada. É o que se verifica, igualmente, quando, no programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica, é feito um vínculo entre a saúde e a educação infantil, destacado sob o tópico “Educação da saúde nos Jardins de Infância”. Desse modo, a escola teria por função prevenir doenças ao trabalhar a higiene, a sondagem da acuidade visual, auditiva, nutricional.

Outro aspecto que não aparece no programa do curso, mas que está presente desde a obra do professor Elpídio Pimentel, é a vinculação da infância ao sujeito

---

<sup>93</sup> De acordo com Centofanti (2002), com base em Sante Bucci (1990), a “carta magna” da Pedagogia Científica italiana é o escrito de Andrea Angiulli, publicado em 1868, em defesa do positivismo. Na Itália a defesa pela Pedagogia Científica teve dentre as referências Antonio Marro, Costantino Melzi, Ugo Pizzoli e Montessori.

<sup>94</sup> Pedagogia Científica (MONTESSORI, 1913).

com deficiências. Na mensagem de governo, a visão de um sujeito com deficiência, que não se desenvolve como adulto, fica mais explícita quando se verifica que, no mesmo parágrafo, são abordadas tanto questões relativas à seriação como ao que hoje se considera modalidade (MEC, 2008). De acordo com o relatório, o ensino infantil era ministrado por três Jardins de Infância, sendo um na Capital, um em Villa Velha e um em Cachoeiro de Itapemirim. Em continuidade, registra que o ensino para débeis e atrasados mentais “[...] está sendo objecto de cogitação da Secretaria da Instrução em classes próprias, e a titulo de experimentação, nos grupos, escolas reunidas e nas escolas anexas à Escola Normal Pedro II” (ESPÍRITO SANTO, 1929, p. 98).

No ano seguinte a infância é associada aos adiantados mentais:

Si nos preocupamos com a infância mall dotada, não esqueceremos a melhor dotada, os escolares super-normaes, cuja intelligencia e aptidão merecem carinhosa e desvelada attenção por meio do trabalho selectivo, que a escola deve fazer para favorecer o desenvolvimento de suas elites mentaes”. [...] Estão sendo preparadas instruccões para, de acordo com os modernos princípios pedagógicos, serem classificadas e conduzidos didacticamente os adeantados mentaes (VIVACQUA, 1930, p. 52).

Este relatório do secretário de instrução foi um dos únicos relatórios de governo a que se teve acesso e que abordou a educação dos super-normaes.

E quem são os educadores que formaram Deodato Moares?

## **A interrupção na política educacional de 1929**

A mensagem do ano de 1929 feita por Aristeu Aguiar deixou pistas nas páginas seguintes, dos problemas que viriam pela frente e da interrupção do projeto da Escola Ativa. Em pouco tempo, inverteu-se totalmente o quadro de boas relações<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Naquele mês de outubro de 1930, os fatos se precipitaram em uma velocidade vertiginosa, provocando transformações no comando dos macropoderes estaduais e modificando as relações políticas nacionais. Após 21 dias de combates, oficiais do exército e da marinha destituíram o Presidente Washington Luís e formaram uma junta governativa no intuito de permanecerem no poder. Entretanto, essa não resistiu à pressão dos revolucionários a favor da posse do candidato derrotado nas últimas eleições e principal líder civil da sublevação, o gaúcho Getúlio Vargas, que assumiu a Presidência da República em 3 de novembro (WANICK, 2009, apud BERTO, 2013, p. 228).

que culminaria na fuga do presidente do estado, juntamente com sua família para o Rio de Janeiro e logo após para Portugal (BERTO, 2013). Na mensagem, anterior à revolução de 30, Aristeu de Aguiar esmiúça detalhadamente as correspondências entre políticos espírito-santenses a partir da comunicação de Getúlio Vargas com o deputado Abder Mourão, então líder na bancada federal pelo Espírito Santo. O presidente do Estado do Rio Grande do Sul solicitara pronunciamento das correntes políticas, caso se tornasse presidente da República. Mas, a posição do Espírito Santo, com somente um voto discordante por parte do deputado Geraldo Vianna, foi de apoio à candidatura de Júlio Prestes da situação, e de solidariedade para com Washington Luís. Naquele ínterim, foi feita inclusive, uma moção de apoio à atitude de Aristeu Aguiar, para com o presidente brasileiro pelos representantes políticos do Estado. Outra moção em apoio foi feita pelos políticos estaduais e municipais acompanhada pelo presidente da Junta Comercial e a Associação Comercial de Vitória (ESPÍRITO SANTO, 1929). Este fato político teve efeitos na área da educação, na medida em que todo o esforço e empenho do governo em ampliar e aprofundar as propostas da Escola Ativa foram interrompidas (BERTO, 2013).

O que se constata é que, ao final da Primeira República, é dirigida maior visibilidade aos grupos até então fora das escolas, mas também é o período em que a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência atinge um ponto elevado, ao supervalorizar os *tests*, os exames, o diagnóstico em detrimento das práticas de ensino e aprendizagem. A Pedagogia Científica concentrou-se no indivíduo e, desse modo, relegou, por assim dizer/fazer, para o futuro os aspectos sociais, culturais e políticos.

O Curso Superior de Cultura Pedagógica, ao propor uma formação docente para todos os professores, indubitavelmente, estende um conhecimento mais amplo sobre a educação ortofrênica, mas ao que parece, não o fez com o objetivo de ensinar os professores a trabalhar com estes alunos e, sim aplicar exames para selecionar e identificar “quem é quem”.

Esta educação teve ressonância muitos anos depois. Mesmo nos anos 80, de acordo com a prática que se teve nas escolas, foi possível perceber a criação de um imaginário entre os docentes, de que a educação da classe especial era uma prática de um único professor na escola. Enquanto os demais professores reivindicariam entre si a melhor turma, os melhores alunos, visto que as crianças e jovens eram

separadas pelo critério de uma pretensa homogeneidade intelectual; a professora de classe especial trabalhava de modo isolado. Aliás, o isolamento existia não só do ponto de vista pedagógico como pela micropolítica. Geograficamente, a classe especial na escola, deveria ficar bem afastada, visto que os alunos eram tidos como barulhentos, indisciplinados e não se comportavam civilizadamente conforme impingia a cultura da ordem e do progresso.

Inegavelmente, contudo, pela ecologia dos reconhecimentos é possível afirmar que, no período do escolanovismo houve uma maior atenção para com o aluno. É de se cogitar que os anos vinte possam ter sido um primeiro momento na história da educação do Espírito Santo, na qual o olhar (embora antropofágico) se volta para quem aprende e dentre estes, para os que foram excluídos da escola.

Ao final da década de 20 têm-se uma tradução no Estado do Espírito Santo **para** a defesa da escola para todos, porém em *espaços-tempos* diferenciados. Esta defesa é realizada **pelos** educadores **por meio** dos manuais didáticos. Traduziam (**o que**) a inserção da criança ortofrênica na escola e defendiam a Pedagogia como ciência da educação em oposição à metafísica (**entre que**).

Em síntese, menos por uma visão pessimista, estes anos finais da década de 20 apontam para um princípio de esperança, ao sinalizar outros mundos possíveis. Ao dar visibilidade diante da sociedade espírito-santense ao “ainda não” dito sobre os sujeitos corrigíveis, é que um passo efetivo politicamente começa a se constituir, menos como utopia platônica e mais como utopia do possível. Assim, a expressão “ainda não” (BLOCH, 2005), (Santos, 2008) poderia sintetizar a segunda metade dos anos 20, em relação à política e à educação corretiva. A expressão “ainda não”, citada por Santos (2008), advém de Ernst Bloch (2005), que emprega o ainda não (*Noch Nicht*) em oposição a tudo e nada. O Tudo (*Alles*) é o que parece estar contido como latência, enquanto o Nada (*Nicht*) remete à idéia de que nada novo pode emergir. E. Bloch introduz, assim, o Não (*Nicht*) como falta de algo e expressão da vontade de superar essa falta. Portanto, “Não” é diferente de “Nada”. O “ainda- não” exprime o que existe como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar.

Foram portanto, nos documentos elaborados pelos políticos/assessores, presidentes de estado e livros escritos por educadores que, finalmente, o Estado irá escrever com todas as letras as expressões antes reservadas ao “currículo oculto”.

## CAPÍTULO 6

### 6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível averiguar, para depreender que práticas de tradução educacional foram feitas em relação às crianças e jovens excluídos da/na escola da Primeira República, no Estado do Espírito Santo, esta questão foi sendo respondida ao longo do trabalho. Cada sub-capítulo trabalhou com um momento histórico, em referência à ecologia das temporalidades apontadas por Santos (2007, 2008). Em síntese, as traduções se referiam a dois espaços diferenciados.

Nos espaços institucionais, os quais comportavam: os órfãos desvalidos ou não-desvalidos (1909), sendo que a prática de tradução consistiu na monocultura do saber, quando as ciências jurídicas eram as únicas a se ocupar deste grupo de sujeitos, com a omissão/silenciamento da educação; a jovem tomada como louca (1917), cuja prática de tradução consistiu na monocultura da classificação social. Quanto às crianças abrigadas em orfanatos (1924) se verifica a monocultura do saber e da escala dominante.

O outro espaço se refere às escolas públicas, cujas crianças aparecem como ortofrênicos (1923) e a educação corretiva (1929). Ambas as práticas de tradução compõem pela monocultura da classificação social, assim como a produtivista.

As cinco temporalidades encontradas na Primeira República, sobre movimentos realizados na sociedade espírito-santense e, que direta ou indiretamente produziram efeitos na área educacional, revelaram traduções da cultura ocidental na busca de estabelecer alguma sintonia com a cultura nacional/local. Porém, os pilares da modernidade provocaram, em sua maior parte, impedimentos ao processo de conhecimento. Mas, não há como negar que, igualmente, potencializaram a educação dos “anormais”, ao tirar da invisibilidade os considerados inexistentes.

Impediram quando se tomou a parte pelo todo e, em um primeiro momento, crianças e jovens foram excluídos da escola. Muitos dos sujeitos ficaram isentos de frequentar a escola ou foram proibidos quando se tratasse de doença contagiosa. Em um segundo momento, reduziu-se a educação ao ensino primário; à formação

para o trabalho com ensino profissional básico; enfatizando as práticas de sondagem/diagnóstico, bem como o desenvolvimento intelectual em detrimento do que, na atualidade são considerados como práticas pedagógicas, ou seja, as práticas que oferecem suportes e dispositivos diante dos fenômenos a que estão sujeitos os alunos concretos, os não idealizados, de que fala Meirieu (2002).

A potencialização está presente por sua vez, quando o professor Elpídio Pimentel (1923) encoraja a prática que considera o que os alunos sabem ou poderão aprender ou, no momento em que Deodato Moraes ([1929]) sinalizava para uma educação sem idealizações.

Para entender os impedimentos e mesmo as potencialidades ao processo de escolarização, foi feita uma relação entre presente e passado. A continuidade destes movimentos em distintas temporalidades elucida as traduções para além de uma análise individual. Nesse sentido, as constelações políticas e epistemológicas existentes no período da Primeira República justificam, embora não inocentam, nem desresponsabilizam as práticas de tradução que foram detectadas.

Como primeiro aspecto, é preciso considerar que, os movimentos insurgentes na direção dos direitos sociais, das defesas por igualdade, da luta dos grupos diferenciados surgiram, de modo global, com maior proeminência, a partir da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, logo após o final da II Guerra Mundial. Portanto, em nível mais amplo, não existiam declarações ou diretrizes, que servissem de base para a formulação de políticas humanitárias mais construtivas (MONTICELLI, 2011).

A ausência desses movimentos sociais anteriores a 1948, possivelmente tenha sido encorajada pela filosofia moral, que concebia como capaz de exercer a autonomia somente os indivíduos normais. Segundo Hunt (2005), no século XVIII, não se imaginava todo o povo como igualmente apto a possuir autonomia moral. Os escravos, as crianças, os loucos, os criados, os sem-propriedade e as mulheres não eram considerados capazes de tomarem decisão. O outro fora reduzido a objeto mudo e não por acaso, nossa personagem considerada como louca (Carolina) era mulher, visto que, de acordo com Hunt (2005) foram as mulheres as mais marginalizadas em termos de direitos sociais.

O segundo aspecto é que o ensino primário era regulado de modo descentralizado. A primeira Constituição Republicana promulgada em 1891, ratificou a descentralização política e administrativa. No dizer de Freire (1993), praticamente referendou a responsabilidade dos estados para com o ensino primário e secundário. Diante disso, a autonomia dos estados provocou um movimento de espelhamento em relação à capital federal (Reforma Leôncio de Carvalho, da época do Império)<sup>96</sup> e ao estado de São Paulo, considerado mais desenvolvido economicamente. De acordo com Santos (2001, p. 48), as sociedades são a “[...] imagem que tem de si, vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes, num dado momento históricos”. De espelhos viraram estátuas. Transformaram-se em *corpus* documental. Os dois estados, São Paulo e Rio de Janeiro, serviam de modelo para os demais estados. Todavia, suas realidades históricas, geográficas, culturais, financeiras eram bem distintas.

Essa situação afetava a economia espírito-santense e, por consequência, as decisões em fazer somente o que fosse mais urgente. Este fazer virara tradição, pois conforme já fora abordado, em 1888, o Diretor Geral da Instrução Pública, indicava este tipo de conduta para o Serviço de Instrução Pública (ESPÍRITO SANTO, 1888). E fazer o mais urgente era fazer o mínimo. O curso secundário, por exemplo, era ministrado apenas no Grupo Escolar Gomes Cardim e na Escola Modelo localizados na cidade de Vitória. Os grupos escolares existiam nas áreas urbanas em todo o Brasil. No interior do Estado e nas áreas rurais predominavam as escolas isoladas. A educação por certo, não precisava ser estendida a todos, pois os que se consideravam capazes de tomar decisões (principalmente a oligarquia cafeeira, as famílias tradicionais, os políticos) já haviam assegurado o legado educacional às suas gerações.

É também tradição neste País, pensar e executar políticas de governo (curto prazo) e não em políticas de estado, nas quais se almeja para o País o que está além das gerações imediatas. Os efeitos da negação do conhecimento para todos em algum momento iriam irromper.

---

<sup>96</sup> As reformas educacionais no período da Primeira República se ativeram ao Ensino Superior e Secundário, na época restritas à União. Em 1901, a Reforma Epiácio Pessoa; em 1911, a Reforma de Rivadávia da Cunha Corrêa; em 1915, a reforma Carlos Maximiliano. Somente em 1925 pela reforma João Luís Alves, na qual se caracteriza pela exacerbada centralização (FREIRE, 1993), é que o País terá uma legislação educacional voltada para o ensino primário, no primeiro período republicano.

Naquela época, a normatização do poder imprimia força de mando. Famílias eram desestruturadas (crianças, jovens e adultos separados uns dos outros) pelas forças de coerção política, jurídica, econômica e educacional. Sujeitos considerados inabilitados, moral e fisicamente, ficaram ausentes das escolas. E quando se iniciou uma linguagem para que adentrassem nas escolas, por atenderem o que fosse mais urgente, ingressaram somente no mundo das ideias de um grupo representado por Elpídio Pimentel e Deodato Ramos.

A Pedagogia, a educação foram co-partícipes desta idealização. A moralidade falava **pela** Pedagogia quando a associava ao civismo, ao higienismo. As políticas reducionistas falavam **para** a Pedagogia (momento em que a educação emudeceu) quando salientaram a abordagem médico-pedagógica e reduziram a atuação educacional ao diagnóstico. E, na atualidade, fala-se **com** a pedagogia. Mas, quais os efeitos de uma ciência constituída por muitos “ramos”/muitas ciências? Será que algum dia a educação aprenderá a falar com mais autonomia<sup>97</sup> política e pedagógica?

Na atualidade, existem diferentes pontos de vista em relação à formação de professores. A posição de Prieto (2008), por exemplo, afirma que, quando objetiva profissionais da educação, como agentes de mudança, sua formação deve lhes garantir a compreensão do fenômeno o que requer conhecimento de bases políticas, filosóficas e pedagógicas. Bueno (2008) por sua vez, afirma não ser razoável a perspectiva teórica que nega as contribuições da medicina, da psicologia, pois esta ausência incorre na inviabilidade de criticar o que precisa ser criticado. Baptista, com posição semelhante a Bueno, advoga por uma Pedagogia que ultrapasse os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo com a Antropologia, a Medicina, a Psicologia. O conhecimento pedagógico em sua dimensão específica e com a educação em sentido amplo atua na investigação em educação especial, na medida em que se realiza pela perspectiva da transdisciplinaridade. Nessa linha de

---

<sup>97</sup> Mesmo politicamente, a educação sempre foi falada por outras bases de regulação ou personagens. Observe-se que, de 1822 a 1823, a Educação foi controlada pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império e Estrangeiros. A partir de 1823, pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império. De 1889 a 1890, pelo Ministério dos Negócios do Interior. De 1890 à 1891, pela Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. De 1891 à 1892, pelo Ministério da Justiça. De 1892 à 1930, pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores. De 1930 à 1953, pelo Ministério da Educação e Saúde. De 1953 até 1985, pelo Ministério da Educação e Cultura. Em 1992, o MEC foi transformado no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a educação adquire autonomia e a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação (FREIRE, 1993).



pensamento, Ferreira (2008) sugere que a concepção de deficiência seja problematizada epistemologicamente, pois não se trata de um fato só biológico, nem uma sofisticada questão de retórica, social, histórica e cultural.

No exercício da autonomia, Barreto (2009) que, dentre outros cargos, assumiu a coordenação do Curso de Pedagogia/CE/UFES, ao abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, relata a experiência do processo de implementação e avaliação do Currículo 2006 do Curso o qual coordenava, na perspectiva da inclusão. Em diálogo com autores estudiosos do campo pedagógico, Barreto (2009) discute sobre a identidade do curso, a dicotomia entre licenciatura e o bacharelado, o despreparo dos professores para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade do cotidiano de uma classe regular. Indica que a formação de professores da escola inclusiva deva ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo implementadas nos cursos de Pedagogia. Ou seja, concebendo o trabalho do professor intencionalmente dirigido para a formação humana. Esta formação deve se realizar, segundo a autora, por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação que impliquem em escolhas, valores e compromissos éticos vinculados a processos metodológicos e organizacionais (BARRETO, 2009). Sobre a política de educação especial no Espírito Santo, a qual realiza a tradução não somente a partir das legislações, mas dos atores locais que as colocam em prática questiona: “Que política é esta? Como é planejada e implementada? Como os atores locais as ressignificam? E o trabalho pedagógico do gestor pedagogo, como se materializa?” (BARRETO, 2009, p. 184).

As perguntas de Barreto (2009) são provocativas, pois instigam tanto pesquisadores como atores da prática nas escolas, além de se referir à atuação do gestor pedagogo.

Como autora/pedagoga do cotidiano, que almeja práticas que favoreçam a justiça cognitiva, é que esta pesquisa se posiciona por uma formação na qual se privilegie a formação de valores. Uma formação na qual as pessoas reconheçam cada qual suas limitações, mas que as reverberem em espaços de fronteiras para transitar, adentrar e conhecer outros territórios. Tornem-se sujeitos de essência em constante vir a ser na interação com a existência, ou o que Pinel (2008, p. 199) se refere como “pessoas ser sendo si mesma no cotidiano do mundo”. Que as limitações não se

transformem em aprisionamentos, mas instiguem, provoquem movimentos em prol da emancipação pelo conhecimento.

E hoje, quando o educador se defronta com os alunos não idealizados, com os alunos concretos, que princípios poderiam ser considerados? Com todas as críticas que possam merecer os comentários de Moraes ([1929]), seu desabafo em relação às diferenças sociais quando fala da menina pobre e da menina rica, ilustra parte do que se entende por aluno concreto. Aluno concreto é o que está diante do educador. Seja ele pobre, rico, “normal”, “anormal”, homem, mulher, índio, afrodescendente, imigrante, dentre outros. O aluno concreto se faz no diálogo entre o que ele almeja e o que o professor especifica como objetivo a ser alcançado. O aluno concreto é inclusive o que hoje, na escola e na sala de aula, não demonstra interesse por aprender, pois esta foi a defesa comportamental dos seus antepassados, quando tiveram por centenas de anos, o direito à educação negado.

Ao tomar o aluno concreto, Meirieu (2002) revela os possíveis em um momento pedagógico. O momento pedagógico para Meirieu (2002) é o instante em que o educador é surpreendido pelo estranhamento de um rosto, um rosto herdado de um pai e de uma mãe, ou seja, um rosto herdado pelos princípios de regulação e de emancipação. É o momento em que, animado pelo que tem a transmitir ao se deparar com a resistência do outro, precisa ele se investir de uma resistência àquela resistência. O momento pedagógico é a irrupção hoje na escola daqueles que, no passado, estariam em outros espaços. Assim constando, é possível que Meirieu aceite a leitura desta pesquisa.

Em 1909, 1917 e 1924, o estudo se defrontou com sujeitos que Meirieu (2002) talvez considerasse como em formação e a interpelar cujo operador pedagógico é o risco. Risco de um sujeito que aprende a se colocar em cena sem recorrer à reprodução ou à imitação. Risco de um sujeito, que pela interpelação pedagógica, escapa aos conformismos sociais, às imagens de si, provocadas pelos que ameaçaram aprisioná-lo.

Em 1923 e 1929 sugere-se o operador pedagógico apontado por Meirieu (2002) como ruptura. Trata-se do sujeito em formação, sobre o qual deve se libertar de todas as aderências psicológicas e sociais que o prendem a uma infância que ele terá de abandonar. É o sujeito a sair da minoridade. É o sujeito que precisa sofrer

rupturas entre seus caprichos, suas decisões imaturas e a reflexão que requer o acesso à cidadania (MEIRIEU, 2002).

Quando Meirieu (2002) aborda sobre o aluno concreto, re-apresenta algumas referências e ferramentas da área educacional, nas quais potencializa filósofos desde Santo Agostinho aos da educação popular, como Pestalozzi ou filósofos da Escola Nova, como Dewey, Freinet. Desse modo, Meirieu revela que nem tudo do passado deve ser excluído.

Santos (2008) defende um futuro para o passado: por meio da provocação de imagens desestabilizadoras. Desestabiliza-se quando se trabalha com a Sociologia das Ausências (levantamento da não-existência). Acredita-se que esta tese, ao trazer o pensamento escolanovista no Estado do Espírito Santo o fez de modo que fosse mostrada algumas das potencialidades deste período na história da educação deste Estado.

O futuro para o passado está presente também na Sociologia das Emergências. Quando se tenta ver quais são os sinais, as pistas, as latências e possibilidades que existem no presente, mas que são sinais do futuro. A Sociologia das Ausências dilata o presente, enquanto a Sociologia das Emergências contrai o futuro. A contração do futuro pode ser realizada substituindo-se as monoculturas pelas ecologias.

No que se refere à ecologia das trans-escalas, diante dos espaços, defende-se uma escola regular para todos. Mas, quando necessário, que serviços de apoio complementem ou suplementem a escola. A ecologia das trans-escalas estende o vínculo social para um futuro, mas não despreza o preço do sofrimento por parte dos indivíduos. Não se pode fornecer critérios globais para avaliar particularidades do mundo (SANTOS, 2008). Uma das experiências, porém em clínica, encontra-se em Kupfer e Pinto (2010). No que se refere às experiências de inclusão escolar fazem parte dos relatos envolvendo as trans-escalas as produções contidas no livro organizado por Jesus, Baptista e Victor (2006). Outros modos de conhecer interessantes formas de **dizer** e **fazer** a inclusão escolar, encontram-se em Baptista (2009), Mendes (2009), Jesus (2009), Oliveira e Santos (2009), Michels (2009).

Em oposição à monocultura da classificação social, sugere-se com base em Santos (2007, 2008) a ecologia dos reconhecimentos. Nesse sentido, defende-se o

diagnóstico, como reconhecimento de si. Um reconhecimento em constante movimento de vir a ser. Um diagnóstico no qual a área educacional enfatize menos o rótulo e mais os indícios, e que estes sirvam para que se oportunize dispositivos e aprendizagens.

Pela ecologia das produtividades, é importante a sinalização de Meirieu (2002) na qual os objetivos educacionais amplos sejam mais importantes que as tarefas. Que se aceite os modos de uma criança e jovem romper com as forças a que foi subjugada. E, que em uma escola, exista igualmente diferentes oportunidades do professor e do aluno descobrirem seu *khadi*<sup>98</sup>, ou seja, suas preciosidades/potencialidades.

Por sua vez, considerando a miscigenação brasileira ou a particularidade de cada aluno, especificamente no Brasil e no Espírito Santo, é que se sugere a produção de narrativas dos considerados não-existentes. Experiências realizadas em municípios, os mais isolados, longínquos e relatadas/narradas pelos atores do cotidiano, em dialogicidade com as universidades/faculdades. Indica-se inclusive, pesquisas que aprofundem em estudos sobre as invisibilidades e potencialidades do Norte do Espírito Santo. Para isso, servem de indicativos, as problematizações a partir dos dados dos órfãos acolhidos pelo Orfanato Cristo Rei. Que se tenha coragem de se empreender na Sociologia das Ausências, em estudos que apontem as injustiças sociais e educacionais no Estado do Espírito Santo e em outras localidades cujas histórias tendem aos silenciamentos.

Quanto à Sociologia das Emergências, um dos pilares de sustentabilidade das práticas de reinvenção da emancipação social, com base nas propostas de inclusão no Estado do Espírito Santo, está presente no discurso de Jesus (2008, 2009), sobre a pesquisa ação colaborativo-crítica. Outros estudos como os de Almeida (2010) assinalam para as práticas colaborativo-crítica. Célio Sobrinho (2009) discute as tensões e possibilidades da inclusão escolar referentes a alunos com deficiências, a partir de um fórum de pais e professores. Alves (2009) centra na gestão e na formação continuada dos professores, e Caetano (2009) na formação inicial pelo curso de Pedagogia.

---

<sup>98</sup> Pano de Índia, Bangladesh e Paquistão feita principalmente de cânhamo. É um tecido versátil, fresco no verão e quente no inverno.

Os estudos de: Baptista e Bosa (2007), Baptista e Jesus (2009), Chiote (2011), Orrú (2006), Pinto (2011), Sá (2008), Santos (2012), Vasques (2008) têm apontado para campos de possibilidades quanto à escolarização dos alunos com autismo e psicose, com base em práticas pedagógicas que apostem na mediação da linguagem.

Conhecer estas propostas de práticas educativas e pedagógicas é fundamental a quem se engaja no movimento de inclusão, via escolarização. Perceber na história da educação especial, do Estado do Espírito Santo, de que modo foram potencializadas as práticas educativas, apontam para o que pode ser uma via, para criarmos mais e mais espaços de solidariedade. Enfim, nesta tese, abordaram-se apenas algumas histórias e narrativas, e se compreendeu que muito do sofrimento pode ser dissipado. Para isso é necessário haver maior justiça cognitiva e, principalmente, um sentimento de amorosidade para com o outro.

Finalmente, após estas incursões ao passado, em sintonia com o momento presente, estabelecem-se as últimas colocações nesta conversa entre cotidiano (local) e academia, ou entre uma educadora no Estado do Espírito Santo (local) e as orientações globais/locais de inclusão escolar. Os princípios mais amplos, balizadores de uma sociedade inclusiva/escola inclusiva, fazem parte de uma realidade para ser dilatada. Todavia, há que se pensar, o que implica a inclusão de todos com todos, principalmente na escola. Na educação básica, os educadores vivenciam com maior angústia a ideia de um futuro indeterminado para o sujeito.

Na educação básica, as limitações/potencialidades apresentam uma configuração nebulosa. Os serviços de apoio e de colaboração são sempre escassos, de modo que a escola se vê em “abandono” com seus alunos e o que almeja, conforme os pressupostos globais/nacionais de inclusão. A inclusão social e escolar tem sido um ideal de sociedade de futuro, cujo preço está sendo pago individualmente pelas escolas, educadores, alunos e familiares.

Talvez este seja o maior desafio de uma proposta de inclusão mais concreta e de uma prática que consista em contrair o futuro: como realizar políticas de promoção social que almejam um futuro melhor, que atenuem a discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a concepção do futuro dos indivíduos, ou seja, sem descuidar do presente ou do que é vivenciado pelos alunos, famílias, educadores e escolas.

## REFERÊNCIAS

1. ABREU, C. de; MARTINS, J. de B.; VASCONCELLOS, J. G. M. **Vitória: trajetórias de uma cidade**. Vitória: IHGES, 1993.
2. ALMEIDA, A. da L. **Viajando pelo agridoce toque da ciência (o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental no Rio de Janeiro de 1930):** seus efeitos na escola, família, comunidade. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
3. ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
4. ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 47-57.
5. APARECIDO J. C. **Meninos de fibra: um estudo da arte como elemento na formação psicossocial do grupo de tecelagem do Orfanato Cristo Rei**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=199912830001013001P1>>. Acesso em: 10 set. 2012.
6. ARAÚJO, V. C. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, L. M.; ARAÚJO, V. P. **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 171-205
7. ARCE, A. L. Uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, ago. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 fev. 2014.
8. ARENDT, H. **A condição humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
9. AZEVEDO, R. C. S. de. **Uma seção especial para menores: o pavilhão-escola Bourneville e a internação de crianças com epilepsia no Rio de Janeiro do início do século XX**. 2009. Disponível em: <[www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/producao/robertopibic2009relatorio.pdf](http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/producao/robertopibic2009relatorio.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2012.
10. BAPTISTA, Claudio Roberto. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. 2004. v. 1. Disponível em: <[www.educacaoparavida.com/resources/A%20inclus%C3%A3o%20e%20seus%20sentidos.pdf](http://www.educacaoparavida.com/resources/A%20inclus%C3%A3o%20e%20seus%20sentidos.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2010.
11. BAPTISTA, C. R. “Batsonianas”: uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 71-86.
12. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

13. BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
14. BARRETO, M. A. S. C.. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 271-280.
15. BARRETO, M. A. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 2009. p. 175-190.
16. BARROS, F. O. **Do direito ao pai: a paternidade no tribunal e na vida.** 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.
17. BASTOS, A. C. do C. L.; KUHLMANN JÚNIOR, M. Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança-SP, 1871-1900). **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 39, n. 136, Apr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 nov. 2012.
18. BASTOS, M. H. C. **Uma biografia dos manuais de história da educação adotados no Brasil (1860-1950).** In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** 2006. p. 334-349. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/28MariaHelenaCamaraBastos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.
19. BERTO, R. C.; SIMÕES, R. H. S. Movimento escolanovista e formação de professores no Espírito Santo: Atílio Vivacqua, Deodato de Moraes e Adolphe Ferrière. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 2013. v. 1.
20. BERTO, R. C. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930).** 2013. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
21. BINET, A. La commission ministérielle pour les anormaux. **Bulletin de la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant**, n. 18, 1904a. Disponível em: <<http://rechercheseducations.revues.org/index112.html>>. Acesso em: 20 jan. 2009.
22. BLOCH, M. **Apologia da história: ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
23. BORGES, R. F. **A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.
24. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. p. 1-15.
25. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília, 1994.

26. BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1, p. 333-359.
27. BUENO, J. G. S.. As teorizações de Pierre Bourdieu e suas implicações para a educação especial: uma análise preliminar. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 105-116.
28. BUSATTO, Luís. **O modernismo antropofágico no Espírito Santo**. Vitória, UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1992.
29. CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
30. CAIADO, K. R. M. Esboço de um breve diálogo: contribuições de Pierre Bourdieu nas pesquisas em educação especial. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 117-123.
31. CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. 2009. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2009. p. 79-90.
32. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009.
33. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001.
34. CÂMARA, S. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil republicano. In: FARIA FILHO, L. M. de; ARAÚJO, V. C. de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 17-56.
35. CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, DP et alli, 2009.
36. CASTRO, M. G. B. de. **Uma retrospectiva da formação de professores**: histórias e questionamentos. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/uma\\_retrospec\\_form\\_prof.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2013.
37. CÉLIO SOBRINHO, R. Norbert Elias: contribuições para a pesquisa em educação especial/inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 2009. p. 55-73.
38. CENTOFANTI, R. Ugo Pizzoli. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 2, N.1, 1º SEMESTRE DE 2002 Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v2n1/artigos/Artigo5.pdf>. Acesso em: jan. 2014.



39. CENTOFANTI, R. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 22, jun. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 set. 2013.
40. CHIOTE, F. de A. B.. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
41. COELHO, C. M.. **Raízes do paradigma indiciário**. Vitória: UFES, Departamento de Ciências Sociais, 2006. Disponível em: <[http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/COELHO,%20Claudio%20M.%20Ra%C3%ADzes%20do%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio\\_Ensaio\\_2007.pdf](http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/COELHO,%20Claudio%20M.%20Ra%C3%ADzes%20do%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio_Ensaio_2007.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2012.
42. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
43. COSTA, M. R. N. O processo do conhecimento humano em Tomás de Aquino. **Ágora Filosófica**, ano 11, n. 2, p. 215, jul./dez. 2011.
44. COSTA, R. C. O. P. A escola como lugar privilegiado de memórias: o caso do Instituto de educação de Vitória-ES. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal do Mato Grosso. 20 a 23 de maio de 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/10%20PATRIMONIOEDUCATIVO%20E%20CULTURA%20MATERIAL%20ESCOLAR/A%20ESCOLA%20COM%20LUGAR%20PRIVILEGIADO%20DE%20MEMORIAS.pdf>. Acesso em Dez. 2013.
45. DARRÓZ, L. A.; SCHELBAUER, A. R.. A trajetória do método analítico para o ensino da leitura no Brasil. **Rev. HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 25, p. 75-85, mar. 2007. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art07\\_25.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art07_25.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2013.
46. DARWIN, Charles. **A origem das espécies e a seleção natural**. 2ª Ed. São Paulo: Madras, 2009.
47. DERENZI, Luiz Serafim. **Biografia de uma ilha**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1965.
48. DEUS, J. S. de; FRANSISCHETTO, G. P. **A inserção do portador de deficiência no mercado formal de trabalho em Vitória**. 2005. Disponível em: <[http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/recife/trabalho\\_justica\\_gilsilene\\_fransischetto\\_e\\_outro.pdf](http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/recife/trabalho_justica_gilsilene_fransischetto_e_outro.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2013.
49. DINIZ, A. A. Faria de Vasconcelos – um educador da escola nova nas sete partidas do mundo. **Esab**, Lisboa, 2002. Disponível em: <[sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0431.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0431.pdf)>. Acesso 31/07/2013.
50. DINIZ, C. L. C. Tristeza tupiniquim: a melancolia brasileira no retrato do Brasil de Paulo Prado. In: ENCONTRO MEMORIAL DO ICHS, 1., 2004, Ouro Preto. **Comunicação apresentada...** Disponível em: <[http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/h9\\_4.pdf](http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/h9_4.pdf)>. Acesso em 12 nov. 2012.

51. DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 54-62.
52. DREHER, Martin N. **A crise e renovação da Igreja no período da Reforma**. São Leopoldo, Ed. Sinodal, 1996.
53. FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n. 12, p. 22-47, 1999.
54. FERREIRA, S. R. B. “Donos do lugar”: A geografia negra e camponesa do Sapê do Norte – ES. **Rev. Geografares**, n. 8, p. 1-23, 2010.
55. FERREIRA, V. A história dos grupos escolares no Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., Rio de Janeiro, 2000. [ **Anais...**]. 2000. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/164\\_viviane.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/164_viviane.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2011.
56. FOLBERG, M. N.; CHARCZUK, M. S. B. **Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
57. FOUCALT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2001.
58. FRANCO, S. P. **As escolas femininas de formação para o magistério no Espírito Santo**: Primeira República. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2660>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
59. FREIRE, A. M. A.. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Cortez: 1993.
60. FREITAS, M. C. História social da infância no Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
61. FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.
62. GARCIA, F. B. e. **Em nome do negro, da terra e do Espírito Santo**: aspectos históricos, jurídicos e políticos do reconhecimento das áreas remanescentes de quilombos no Sapê Do Norte-ES. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Programa de Mestrado em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo.
63. GARCIA, R. A. G. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos**: higiene mental e criança problema no Rio de Janeiro, 1934-1949. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <[http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3232](http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3232)>. Acesso em: 15 set. 2012.
64. GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
65. GINZBURG, C. **Nenhuma ilha é uma ilha**: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
66. GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

67. GIROUX, H. A. **Os professores intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
68. GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. 2008. In: BAPTISTA, C. R et al. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.
69. GOMES, S. C. A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938 – 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
70. GONTIJO, R. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4708.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
71. HAMELINE, Daniel. Adolphe Ferriere (1879-1960). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. vol. XXIII, nos 1-2, 1993, p. 395-423, In **UNESCO**: Oficina Internacional de Educación, 1999. Disponível em: [www.ibe.unesco.org/publications/.../ferriere.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/.../ferriere.pdf). Acesso em dez. 2013.
72. HEILAND, H. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
73. HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.
74. HUNT, L. O romance e como origens dos direitos, humanos: interseções entre história, psicologia e literatura. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, jul. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752005000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752005000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jan. 2014.
75. JABERT, Al. **Da nau dos loucos ao trem de doido**: as formas de administração da loucura na Primeira República – o caso do Estado do Espírito Santo. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.
76. JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo, Autores Associados, 2000.
77. JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo, Autores Associados, 2004.
78. JANNUZZI, G. de M.. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.
79. JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial**: mapeando produções. Vitória: Eufes, 2006.
80. JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.
81. JESUS, D. M. de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de.

- (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 1, p. 5-10.
82. JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
  83. KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos.** São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-171.
  84. KASSAR, M. C. M. Educação especial e Pierre Bourdieu: algumas contribuições. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 125-135.
  85. KASSAR, M. C. M.; GARCIA, E. S. Direito à diversidade: estudo de caso de um município – polo. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 2009. p. 107-122.
  86. KULESKA W. A. Formação docente na Escola Normal da Paraíba. In: SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (Org.). **História da formação docente no Brasil.** Vitória: Edufes, 2011.
  87. KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica.** São Paulo: Escuta, 2010.
  88. LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002. p. 51-68.
  89. LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1984. cap. 1, p. 19-44.
  90. LIMA, J. F. L. de. Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da pedagogia social. **Ciências e Letras,** Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun. 2010.
  91. LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
  92. LOCKE, J. **Carta acerca da tolerância: segundo tratado sobre o governo: ensaio acerca do entendimento humano.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.
  93. MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Rev. Bras. Educ. Esp.,** Marília, v. 14, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2013.
  94. MARTINS, J. **Se a criança voltasse.** [Vitória?]: Dep. Imprensa Oficial, 1956.
  95. MARTINS, L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-173.
  96. MATTEDI, J. C. **História da Imprensa Oficial do Espírito Santo.** [Vitória?: s.n.], 2005.
  97. MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** São Paulo: Artmed, 2002.

98. MENDES, E. G. Política do handicap e a inclusão escolar no contexto francês. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-173.
99. MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 139-152.
100. MOKREJS, E. Deodato de Moraes e W. C. Speyer: duas contribuições para o estudo da psicanálise e educação no Brasil. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 16, n. 1/2, p. 23-37, jan./dez. 1990.
101. MONARCHA, C. A semiologia do escolar construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. [Anais...]. Vitória: UFES, 2011. v. 1, p. 20-34.
102. MONTICELLI, F. F. **História da educação especial no Estado do Espírito Santo**: das práticas educativas e pedagógicas higienistas em relação a transtornos mentais e comportamentais. 2012. Projeto de qualificação II (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
103. MORAES, D. **Pedagogia Científica**. Vitória: Oficinas do Diário da Manhã, [1929].
104. MORAES, H. **O tema da viagem e seus desdobramentos na Nova Atlântida de Francis Bacon**. Disponível em: <[www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/ .../dossie\\_Helvio%20Moraes.html](http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/.../dossie_Helvio%20Moraes.html)>. Acesso em: 20 set. 2011.
105. MOREIRA, L. C.; TAVARES, T. M. O aluno com necessidades especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. **Avanços em políticas de Inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 191-203.
106. MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
107. MORUS, T. **Utopia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
108. MOURA, L. D. de. **A educação católica no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Loyola, 2000.
109. MULLER, T. M. P. A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920). **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 6, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
110. NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
111. NOSSO SÉCULO, 1900-1910: A era dos bacharéis. São Paulo, Abril Cultural, 1985. parte 1.
112. NOVAES, M. S. de. **História do Espírito Santo**. [Vitória?]: FEES, [196-?].

113. NOVAES, Maria Stella de. **Os italianos e seus descendentes no Espírito Santo**. [Vitória?]: IJSN, 1980
114. NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995..
115. ODA, A. M. G. R.; DALGALARRONDO, P. História das primeiras instituições para alienados no Brasil. **Hist., Ciênc., Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702005000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 ago. 2012.
116. OLIVEIRA, I. M. A constituição da subjetividade de pessoas com deficiência: contribuições dos estudos de Norbert Elias. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre, Mediação, 2009. v. 1, p. 75-93.
117. OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Política de educação inclusiva em municípios do Estado do Pará: atendimento e formação de professores. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2009. p. 91-105.
118. OLIVEIRA, J. T. de. **História do Estado do Espírito Santo** . 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008.
119. OLIVEIRA, M. S. Crianças brasileiras no século xix: mal educadas, mal criadas ou (des)civilizadas? **Rev. Conexões**, Campinas, n. 5, p. 36-39, dez. 2000.
120. OLIVEN, 2001
121. ORRÚ, S. E. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.
122. PACHECO, R. **A cultura capixaba: uma visão pessoal**. Vitória: IHGES, 2004.
123. PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2006.
124. PADILHA, A. M. L. Quem pergunta, “precisa saber”. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 185- 193.
125. PASCAL, G. **Pensamento de Kant**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
126. PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
127. PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
128. PIMENTEL, E. **Postillas Pedagógicas**. Vitória: [s.n.], 1923.
129. PINTO, S. da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. 2013. Dissertação. (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013

130. PONTES, W. T. **Conflito agrário e esvaziamento populacional**: a disputa do contestado pelo Espírito Santo e Minas Gerais (1930-1970). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo.
131. PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 39-57.
132. PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 25-33.
133. RAFANTE, H. C. **A sociedade Pestalozzi e a educação especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940**. In: REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Natal. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 11 set. 2012.
134. RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. **Helena Antipoff e a educação especial**: a permanência dos princípios antipoffianos. 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/j...](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/j...)>. Acesso em: 12 set. 2011.
135. RAMOS, A. **Saúde do espírito**: higiene mental. Rio de Janeiro: Serviço de Propaganda e Educação Sanitária, 1939.
136. RAMOS, A. **A criança problema**: a higiene mental na escola primaria. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951.
137. RASIA, G. dos S. Ensino libertário e escolanovismo: confluências e desencontros de saberes. **Rev. Organo**, v. 17, n. 35, 2003. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/organon/article/download/30032/18628](http://seer.ufrgs.br/organon/article/download/30032/18628)>. Acesso em: 2 mar. 2013.
138. RISME. **Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna**. (RISME) Disponível em: <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html>. Acesso em: dez.2013.
139. ROCHA, H. H. P.; MARQUES, V. R. B. **A produção do aluno higienizado**. 2006. Disponível em: <[http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisaHelenaPimentaRocha\\_e\\_VeraReginaMarques.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisaHelenaPimentaRocha_e_VeraReginaMarques.pdf). 2006>. Acesso em: 15 jul. 2013.
140. RÖHRS, H. **Georg Kerschensteiner**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
141. SÁ, M. das G. C. S. de. **Cartografando processos inclusivos na educação infantil em busca de movimentos instituintes**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
142. SALIM, M. A. A. A política educacional no Espírito Santo na Primeira República: algumas reflexões sobre as reformas Muniz Freire (1892), Gomes Cardim (1909) e Atílio Vivacqua (1928). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais**: livro de resumos. Vitória: UFES, 2011. p. 512.
143. SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
144. SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
145. SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.
146. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, Nov. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Apr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.2007b.
147. SANTOS, E. C. dos. **A alfabetização da criança com autismo no ensino comum**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
148. SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D. et al. **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 19-45.
149. SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.
150. SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
151. SCHELBAUER, A. R. A constituição do método do ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. [**Anais...**]. Curitiba: Adivan High Tech, 2004. v. 1, p. 1-15.
152. SCHWARTZ, C. M. Ensino da leitura no Espírito Santo (1911-1930): uma análise das concepções de leitura, de texto e de linguagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracajú. [**Anais...**]. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2008.
153. SCISLESKI, A. C. C. “**Entre se quiser, saia se puder**”: o percurso dos jovens pelas redes sociais e a internação psiquiátrica. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7147/000539817.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7147/000539817.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 nov. 2012
154. SCISLESKI, A. C. C.; MARASCHIN, C.; SILVA, R. N. da. Manicômio em circuito: os percursos dos jovens e a internação psiquiátrica. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 342-352, fev. 2008.
155. SILVA, A. P. F. da; FREITAS, M. C. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uima antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **Desigualdade**



**social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006. v. 1, p. 17-48.

156. SILVA, V.; CATANI, D. **Memória e história da profissão dos professores:** as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. 2009. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-Ana-Maria-\\_7\\_1.pdf](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-Ana-Maria-_7_1.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2011.
157. SILVA, J. O. P.; REILY, L. Mavignier e o Ateliê de pintura de engenho de Dentro no contexto da psiquiatria no Brasil. In: REILY, L.; SILVA, J. O.P. **Marcas e memórias:** Almir Mavignier e o ateliê de pintura de Engenho de Dentro. Campinas: Komedi, 2012.
158. SILVA, R. P. **Da medicina, educação e psiquiatria para a infância:** o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. 2008. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <[http://www.sbp.com.br/show\\_item.cfm?id\\_categoria=74&id\\_detalhe=1275&tipo](http://www.sbp.com.br/show_item.cfm?id_categoria=74&id_detalhe=1275&tipo)>. Acesso em: 12 set. 2012.
159. SILVA, R. N. da et al. As patologias nos modos de ser criança e adolescente: análise das internações no Hospital Psiquiátrico São Pedro entre 1884 e 1937. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 448-455, out./dez. 2008b.
160. SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
161. SIMÕES, R. H. S. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. In: SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (Org.). **História da profissão docente no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2011. p. 285-304.
162. SIMÕES, Regina Helena Silva e SALIM, Maria Alayde Alcantara Conteúdos ensinados na Escola Normal do Espírito Santo no início do século XX: entre a formação geral e a formação pedagógica. **VI Congresso Brasileiro de História da Educação.** DE 9 A 12 DE NOVEMBRO DE 2008. ARACAJU - SERGIPE – BRASIL. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho\\_completo.php?id=619](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=619). Acesso em Dez. 2013.
163. SIMÕES, Regina Helena Silva e SALIM, Maria Alayde Alcantara. Movimento escolanovista e formação de professores no Espírito Santo: Attílio Vivacqua, Deodato de Moraes e Adolphe Ferrière. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação.** Universidade Federal do Mato Grosso. 20 a 23 de maio de 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/MOVIMENTO%20ESCOLANOVISTA.pdf>. Acesso em dez. 2013.
164. SOUZA, Milena Luckesi de; BOARINI, Maria Lucia. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, Aug. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200009&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 Apr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000200009>.

165. SOUSA FILHO, A. **O Brasil e os brasileiros em relatos de viajantes - ou representações depreciativas do mestiço e das mestiçagens brasileiras na pena de viajantes estrangeiros entre os séculos XVI e XIX.** 2002. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index\\_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS\\_PDF/A%20cultura%20brasileira%20e%20diarios%20de%20viajantes.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/A%20cultura%20brasileira%20e%20diarios%20de%20viajantes.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2010.
166. SOUZA NETO, V. L. **A embaixadora das artes. Lídia Besouchet: vida e obra.** Vitória: Academia Espírito-santense de Letras; Editora Formar, Secretaria Municipal de Cultura, 2008.
167. SOUZA, M. L. de. **A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947).** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <[www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007\\_milena\\_luckesi.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007_milena_luckesi.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.
168. SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência.** Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
169. TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21389>>. Acesso em: 14 fev. 2011.
170. TOURINHO, Márcia Selvátice. **A assistência à infância desvalida no Espírito Santo: o Orfanato Cristo Rei (1957-1990).** 2009. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo.
171. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação; ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Políticas de educação especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especial e escola comum.** Vitória, 2012. Relatório de pesquisa do convênio nº. 103/2010.
172. VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
173. VASQUES, C. K. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra.
174. VEIGA, C. G. A civilização das crianças pela escola (Brasil, Século XX): questões teóricas e conceituais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR. 12., 2009, Recife. [Anais...]. 2009. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas\\_redondas/MR\\_Veiga.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Veiga.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2013.
175. VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1997. t. 5.

176. WANDERBROOCK JUNIOR, D. **A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.
177. WANICK, F. C. **Aristeu Borges de Aguiar, um presidente atropelado pela história: a política e a economia capixabas durante os anos 1928 a 1930**. Vitória: Flor & Cultura, 2008.
178. ZAZZO, R. **Alfred Binet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2013.
179. ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, São Paulo, v. 17, n. 1, abr. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 set. 2013.
180. ZUQUIM, J. **Infância e crime na história da psicologia no Brasil: um estudo de categorias psicológicas na construção histórica da infância criminalizada na Primeira República**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

## FONTES HISTÓRICAS

1. BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2011.
2. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decretos do Presidente do Estado, 1902-1908**. Vitória: Imprensa Estadual, 1911.
3. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio 1908-1912 pelo Exmo. Sr. Dr. Jerônimo Monteiro, Presidente do Estado no mesmo período**. Vitória: [s.n.], 1913.
4. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Leis do Congresso Legislativo, 1909**. Vitória. Imprensa Estadual, 1909c.
5. ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1924-1928: Florentino Avidos). **Mensagem final apresentada pelo Exmo. Sr. Presidente do Estado do Espírito Santo, Dr. Florentino Avidos ao Congresso Legislativo, a 15 de junho de 1928, contendo dados completos de todos os serviços realizados no quadriênio de 1924-1928**. [Vitória: s.n., 1928?].
6. ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1924-1928: Florentino Avidos). **Mensagem apresentada pelo excelentíssimo Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado ao Congresso Legislativo na 2ª sessão da 12ª legislatura**. 1926. Disponível em: <<http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>>. Acesso em: 5 maio 2012.

7. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo Presidente da Província Dr. Antônio Leite Ribeiro de Almeida na abertura da primeira sessão da 28ª legislatura em 9 de julho de 1888.** Victoria: Typographia Espirito-Santense, 1888.
8. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Dr. Jerônimo Monteiro pelo Dr. Manoel Linhares, 1909b** Victoria: Typ Modelo, 1909.
9. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Dr. Jerônimo Monteiro pelo Dr. Manoel Linhares, 1911.** Victoria: Oficinas da Papelaria Nelson Costa, 1911.
10. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Dr. Jerônimo Monteiro pelo Dr. Olympio Corrêa Lyrio, Diretor do Serviço Sanitário, 30 de julho de 1910.** Victoria: Imprensa Estadual, 1910.
11. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo, pelo Sr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909.** Victoria, Imprensa Oficial, 1909a.
12. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório de Bernardino Monteiro.** 1916. Disponível em: <<http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>>. Acesso em: 17 maio 2012.
13. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório de Marcondes Alves Souza.** 1913. Disponível em: <<http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>>. Acesso em: 15 maio 2012.
14. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório de Nestor Gomes.** 1922. Disponível em: <<http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>>. Acesso em: 23 maio 2012.
15. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório do Inspetor Escolar da 5ª zona: Flávio Moraes,** 12 de abril de 1928.
16. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório do presidente de Estado Nestor Gomes.** 1924. Disponível em: <<http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>>. Acesso em 25 jun. 2012.
17. ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório do Presidente do Estado, Dr. José Marcelino de Vasconcellos, ano de 1898.** 1888. Disponível em: <<http://www.ape.es.gov.br/index2.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2012.
18. VIVACQUA, A. Educação brasileira: directrizes e soluções do problema educacional no ES. **Vida Capixaba**, Victoria, n. 25,1930.
19. VIVACQUA, A. **O ensino público no Estado do Espírito Santo.** Victoria: Tipográfica Diário da Manhã, 1929. Entrevista concedida ao Diário da Manhã pelo Dr. Atílio Vivacqua, Secretário da Instrução.

## FONTES HISTÓRICAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALBUQUERQUE, M. e. **Tests**. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1928.
2. ANCHIETA, J. de. **Cartas inéditas**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
3. ANTIPOFF, O. B. **Educação do excepcional**: manual para professores. Guanabara: Pestalozzi, 1974. v. 1.
4. JOLY, H. **Le combat contre le crime**. Disponível em: <<http://ia600204.us.archive.org/15/items/lecombatcontrele00joly/lecombatcontrele00joly.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2012.
5. PINTO, N. S. **A infância retardada**. 3. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1954.
6. SCHWAB, A.; FREIRE, M. A.. **A Irmandade e a Santa Casa de Misericórdia do Espírito Santo**. [Vitória]: Arquivo Público Estadual, 1979.

**Anexo 1**  
**CONTEÚDOS DA ESCOLA NORMAL EM 1909**  
**NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

I. INTRODUÇÃO

1. Noções, divisão e espécies de educação
2. Processos e métodos pedagógicos.
3. Lei fundamental da educação e leis gerais.

II. ANALYSE PEDAGOGICA

4. Das aptidões físicas e fins da educação cívica.
5. O meio físico – Higiene escolar
6. Processos de educação física
7. Método da educação física.
- b) Da educação intelectual
8. Aptidões intelectuais, fins da educação intelectual.
9. Espécies da educação intelectual e educação técnica.
10. A educação estética.
11. A educação científica.
12. O meio intelectual.
13. Processos da educação intelectual.
14. Método da educação intelectual.
- c) Da educação moral
15. Aptidões morais e fim da educação moral.
16. O meio moral.
17. Processo da educação moral.
18. Método da educação moral.
19. Da educação cívica, em especial; vantagens desta educação.
20. Caracteres que se devem dar à educação cívica.
21. Ideias que a educação cívica deve propagar e sentimentos que deve inspirar.
22. Método que a educação cívica comporta.

É no segmento: Análise Pedagógica que se destaca o método intuitivo para a Escola Normal. Da educação física (itens 4 ao 7), Da educação intelectual (itens 8 a 14) e Da educação moral (itens 15 a 22).

### III. SÍNTESE PEDAGÓGICA

23. As fases da vida educativa. – Os graus do ensino; caracterização de cada um.
24. A educação coletiva.
25. Modos de ensino.
26. Os centros educativos. – As famílias.
27. A escola infantil.
28. A escola primária.
29. A organização pedagógica em geral.
30. A classificação dos alunos. – Exames: promoções.
31. O emprego do tempo. Horário.
32. O material escolar.
33. O preparo, disciplina e direção da classe.
34. A administração escolar, registros e informações.

### IV. HISTÓRICO

35. A evolução pedagógica na antiguidade oriental.
36. A evolução pedagógica no período clássico.
37. A evolução pedagógica nas idades média e moderna.
38. Pestalozzi. – sua ação pedagógica e sua influência na escola popular.
39. Froebel: - caráter pedagógico da sua concepção.
40. Situação atual da evolução pedagógica. Característica da pedagogia americana.

## **Anexo 2**

### **ÍNDICE E SUMÁRIO DO LIVRO POSTILAS PEDAGÓGICAS**

Proêmio

INTRODUÇÃO: Definições. Diferença entre pedagogia e educação. Ciências de que ambas se abastecem. Definição de pedagogia. Valor da educação. Suas subdivisões e origens.

#### **Primeira Parte**

##### NA ANTIGUIDADE

CAPÍTULO 1: Divisão da história da pedagogia. Generalidades sobre a pedagogia clássica. Evolução dos sistemas educativos. Importância dos chamados colaboradores ocultos. A mulher na antiguidade. Uma tese de Julio Paroz.

##### ANTIGUIDADE ORIENTAL

CAPÍTULO II: Breves notícias da história da pedagogia na China e no Japão.

CAPÍTULO III: sumula histórica da pedagogia no Egito.

CAPÍTULO IV: Resumo histórico da pedagogia na Índia e na Pérsia.

CAPÍTULO V: Síntese histórica da pedagogia na Hebréia e na Arabia.

##### ANTIGUIDADE OCIDENTAL

CAPÍTULO VI: Esboço histórico da pedagogia grega.

CAPÍTULO VII: Noções históricas da pedagogia romana.

#### **Segunda Parte**

##### NA IDADE MÉDIA

CAPÍTULO I: Prolegomenos sobre a pedagogia medieval

CAPÍTULO II: As universidades

CAPÍTULO III: Os doutores cristãos

CAPÍTULO IV: Carlos Magno: renascença carolíngiana.



CAPÍTULO V: A filosofia escolástica.

### **Terceira parte**

NOS TEMPOS MODERNOS

CAPÍTULO I: Descobrimento. Reforma. Jesuítas. Humanistas.

CAPÍTULO II: A pedagogia na Itália.

CAPÍTULO III: A pedagogia na França.

CAPÍTULO IV: Ainda a pedagogia na França.

CAPÍTULO V: A pedagogia em Portugal e na Espanha.

CAPÍTULO VI: A pedagogia na Suíça e na Bélgica

CAPÍTULO VII: A pedagogia na Alemanha e a dos Bolchevistas.

CAPÍTULO VIII: A pedagogia na Holanda e na Áustria.

CAPÍTULO IX: A pedagogia na Inglaterra e nos Estados Unidos.

CAPÍTULO X: A pedagogia no Brasil e na Argentina. Nacionalização do Ensino.

### **Quarta parte**

PROPEDÊUTICA DIDÁTICO-ESCOLAR

CAPÍTULO I: Educação popular – O ensino moderno, sua transmissão e importância. Bilac e os pessimistas. Os programas didáticos. Notas avulsas. Ideias de Ferrer. A verdadeira democracia. A instrução da mocidade. Inspeção didática-escolar.

CAPÍTULO II – Educação popular. O ensino superior sem base primária: suas más consequências. Algumas afirmações notáveis do prof. Carneiro Leão. Menos leis e mais escolas. A instrução pública não é fonte imediata de rendas. Pela universidade da instrução. Censo escolar. Escolas primárias modernas. Como alicerçarmos nossa nacionalidade. Um erro de crítica social. Considerações sobre o ensino elementar.

CAPÍTULO III: Educação popular – Maus frutos do ensino metafísico. A escola positiva. Guerra ao analfabetismo. Remuneração dos professores. Quem duvida,

raciocina. A imprensa, como fator educativo. A política e a instrução. Um cargo que deve ser técnico e vitalício.

**CAPÍTULO IV – A missão do professor. As professoras e o ensino elementar. Preceitos de educação moral. Um apelo às nossas educadoras. Habilitações e deveres do professor. Seleção do professorado público. Como os bons professores instruem e educam. A melhor de todas as riquezas.**

**CAPÍTULO V - A alma humana e suas faculdades. Educação da vontade: exemplos universais. Noções psicológicas sobre a vontade. Diferença entre sensual e sensualista. Sentido muscular.**

**CAPÍTULO VII – Ortofrenia: anormais educáveis e ineducáveis. Pedro de Ponce. O abade L' Epée. Itard. Braille. Hauy. Max Hertz. Faculdades intelectivas. Atenção. Juízo. Associação de ideias. Imaginação. Linguagem. Raciocínio.**

**CAPÍTULO VIII – Educação física. Estafa intelectual e processos de medi-la. A ginástica: suas varias espécies. Exercícios militares.**

**CAPÍTULO IX – Antropometria escolar. Pedologia. Anomalias cranianas e outras. Epigênese. Ontogênese. Filogênese. Diferenças cefálicas. Fatores que influem no desenvolvimento orgânico e físico. Instrução e educação em harmonia com a evolução infantil. Fases da vida.**

**CAPÍTULO X – O caráter: várias opiniões a seu respeito. A consciência. Importância da psicologia. Matéria e espírito. Fatores educativos: pais e mestres, lar e escola.**

**CAPÍTULO XI – A memória: sua importância e divisão. Suas doenças, defeitos e qualidades. Imaginação e memória. Vocações. Importância da decoração. Causas fisiológicas da memória. A memória nas crianças e nos adultos, no homem e na mulher. Memória e atenção. Valor da repetição. A lei do esquecimento. Ornatos da memória. A inteligência: seu valor. Inteligência e aptidão instrutiva. Processos para o aquilatamento para a vontade intelectual.**

**CAPÍTULO XII – O habito: suas divisões e importância. A sugestão. A imitação: como se divide. O instinto. As manifestações redentivas dos irracionais: varias teorias.**

CAPÍTULO XIII – Livre arbítrio e determinismo. Atavismo e hereditariedade. A educação como fator físico. A maldade infantil.

CAPÍTULO XIV – Higiene escolar: suas aplicações e importância. Localização das escolas. Salões de aula. Arejamento e iluminação. O solo. Como deve ser a escola: sua instalação e distribuição de aulas. Acessos. Horários. Doenças escolares.

CAPÍTULO XV – Jogos infantis. Varias teorias a respeito deles. Reflexões á margem de um artigo. Literatura didática. Os maus e os bons livros escolares. Preceitos higiênicos sobre a organização dos compêndios didáticos.

CAPÍTULO XVI – Disciplina escolar. Emulação pedagógica. Punições escolares. Mas consequências do medo infantil. Prêmios escolares.

CAPÍTULO XVII – O ensino normal: suas atribuições e benefícios.

CAPÍTULO XVIII – Metodologia: métodos, processos, formas e métodos de ensino.

CAPÍTULO XIX – O ensino da escrita: seus sistemas. O ensino da leitura: seus processos. O ensino da linguagem: sua importância.

CAPÍTULO XX – O ensino da matemática, o da geografia, o da história e o das línguas.

CAPÍTULO XXI – Ensino das ciências físicos—naturais, do desenho, da música, do canto e dos trabalhos manuais.

CAPÍTULO XXII – Apontamentos dispersos.

CAPÍTULO XXIII – Mais apontamentos dispersos.

CAPÍTULO XXIV – últimos apontamentos dispersos.

ULTIMO CAPÍTULO: Conclusão

INDICE

### **Anexo 3**

## **PROGRAMA DA ESCOLA ATIVA DE ENSAIO**

Os conteúdos da “Escola Ativa” foram por este estudo subdivididos em três: “Princípios da Escola ativa” e “A escola ativa e a saúde”, “Diferentes espaços de educação e tipos de educação”.

### **DIDÁTICA**

Fins, princípios e meios de ensino; Modos de ensino; Métodos de ensino; Formas de ensino e Processo de ensino.

Princípios da Escola ativa, os conteúdos indicados a serem trabalhados no curso foram: A escola como fundamento social e democrático. A escola do trabalho – origem e conceito. Tipos de escolas de trabalho. A escola funcional ou ativa – Passos formais do método funcional – Fatores de crescimento natural. As correntes pedagógicas modernas convergindo para a escola ativa. A reorganização dos programas e a concentração dos horários. Tipos de escola ativa. Montessori. A escola ativa de Decroly – centros de interesse. Vários tipos de escola ativa americana – A escola ativa fora da escola. A escola e a comunidade – Associações e post-escolares. Liberdade e individualidade na escola ativa. A escola ativa como função social – Cooperativismo – Economia – Negócios.

Escola ativa e a saúde os conteúdos sugeridos foram: A escola ativa e o sentimento de brasilidade – como organizar a escola ativa brasileira – Escolas transitorias e escolas de ensaio. Conteúdo da Escola Ativa em relação à saúde: O problema da saúde na escola ativa brasileira. Educação física e higiene mental na escola ativa. Princípios da escola ativa num programa de educação da saúde. Educação da saúde nos jardins de Infância, escolas elementares, complementares, normais e superiores – Postos de saúde infantil. Inspeção de saúde – Registros de hábitos higiênicos – A merenda e a sopa escolares como organizações educativas – Pelotões de saúde.

Quanto aos diferentes espaços de educação e tipos de educação o programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica sugere os seguintes tópicos de estudo: Educação intelectual na escola ativa – Classificação dos discípulos. Publicações escolares – Bibliotecas – Iconotecas – Filmotecas – Leitura para crianças – Clubes de leitura – Associação protetora do cinema educativo. Educação estética na escola ativa – O desenho e a música como fundamento do espírito de brasilidade. Educação do sentimento na escola ativa. – O novo espírito da disciplina escolar – Repúblicas escolares . Educação manual na escola ativa – Oficinas educativas. Educação econômica – Bancos Econômicos Escolares – Educação doméstica. A leitura e a linguagem na escola ativa. Concursos de leitura. Como ensinar gramática na escola ativa. O estudo da natureza – Museus – Laboratórios – Aquários – Terrários – Herbários. Ensino primário agrícola – Apicultura – Sericultura – Avicultura – Fruticultura – Higiene rural. Como ensinar geografia e história na escola ativa. Excursões escolares – Representações de fatos históricos – Museus geográficos e históricos. O ensino ativo da aritmética e da geometria – Espírito dinâmico a desenvolver na escola ativa – Fazer para merecer.

Quanto às questões técnicas e sociais são indicados como conteúdos do curso: O primeiro contato do professor com o mundo e com as autoridades escolares – Qualidades essenciais de um bom professor – Sentimento de brasilidade. O professor no bairro, nas vilas e nas cidades – Defeitos e perigos a evitar – Serviços a prestar – relações com as autoridades locais, com os habitantes da povoação, com os pais dos alunos. Cooperação da escola e da família na obra educativa – Como pensam os pais e a família na obra educativa – Como pensam os pais e como devem pensar com relação ao ensino moderno – círculo de pais. A educação do caboclo, do índio e do imigrantes. A inspetoria escolar – Sua função reivindicadora social – O inspetor escolar como elemento técnico coordenador das grandes diretrizes do ensino. Ensino técnico profissional – Determinação de aptidões. Ensino

secundário – Como enquadrá-lo no espírito da escola ativa. A organização dos quadros nacionais – O espírito universitário – Faculdades de educação. Associações nacionais e internacionais de professores – Congressos e conferências de educação – Política educativa.