

DA FUNDAÇÃO E DOS PRIMÓRDIOS DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS PÚBLICAS NO BRASIL

ABOUT THE FOUNDATION AND THE BEGINNINGS OF THE FIRST PUBLIC SPECIALIZED INSTITUTIONS IN BRAZIL

Fabiana Alvarenga Rangel¹⁰

Marcia de Oliveira Gomes¹¹

RESUMO: Este trabalho visa a estudar os movimentos de fundação de duas instituições, que contribuíram para a organização da educação especial no Brasil oitocentista: o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Com o intuito de compreender as políticas e práticas educacionais que permearam seu processo de criação, tomamos por base os decretos que aprovam e regulam seu funcionamento, assim como outros documentos que concorrem para a compreensão de tal contexto. Nesse sentido, a análise nos permitiu vislumbrar os elementos que abrangeram a escolarização formal de pessoas cegas e de pessoas surdas nessas duas instituições, tais como o nível limitado de instrução destinado a esses estudantes, o papel da religião no ensino, a questão de gênero e de raça e as tensões e consonâncias na implementação dos sistemas de escrita e comunicação, adotados nessas instituições. Estudar os primórdios da educação especial no Brasil mostra-se relevante, à medida que nos fornece subsídios para pensarmos os caminhos da inclusão social e escolar de cegos e surdos no país.

Palavras-chave: História. Educação Especial. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Instituto dos Surdos-Mudos.

ABSTRACT: This article aims to study the foundational movements of two institutions that have contributed to the organization of the special education along the XIX century in Brazil: Instituto Benjamin Constant and Instituto Nacional de Educação de Surdos. To reach the educational policies and practices which crossed its foundation process, we are based on official documents, as others that collaborate to the analysis of that context. In this sense, the analysis took us to elements involved on the schooling of blind and deaf people in these institutions, such as the instruction level driven to them, the religion role on the education, the matter of gender and race, and also tensions and agreements about the writing and communication system adopted by these institutions. To study the beginnings of the special education in Brazil is relevant by the reason that it may assist the

¹⁰ Professora do Instituto Benjamin Constant, integrante do Grupo de Pesquisa, Infância, Cultura e Subjetividade (Grupicis) da UFES. E-mail: alvarengarangel.fabiana@yahoo.it

¹¹ Professora do Instituto Benjamin Constant. E-mail: prof.marciagomes@yahoo.com.br

debates over the ways of achievement of the social and educational inclusion of blind and deaf in this country.

Keywords: History.SpecialEducation. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Instituto dos Surdos-Mudos.

Introdução

Dos colégios jesuítas (1549-1759), nos primórdios brasileiros, ao ensino público e laico, oriundo da reforma pombalina (1759-1827), houve no Brasil inúmeras tentativas de se instituir e organizar o ensino. Mas foi só após o processo de independência que se procurou estabelecer, de fato, a educação formal como responsabilidade do poder público, por meio da Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, que assegurava, entre os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, “[...] a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, assim como “[...] Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.

Com essa promulgação, funda-se em 1837 o Imperial Colégio Pedro II (atual Colégio Pedro II), escola secundária, que serviria como referência para o ensino no país. Em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant). E, em 1856, é inaugurado o Collegio Nacional de Surdos-Mudos, logo em seguida batizado como Instituto dos Surdos-Mudos. Desse modo, os primeiros movimentos para a consolidação da educação pública comum e da especial acontecem em um período muito próximo no Brasil.

O pioneirismo dessas instituições na educação de pessoas com deficiência, no entanto, deve-se a uma série de fatores que culminam na atuação, por exemplo, de José Álvares de Azevedo (1834-1854) e de Huet (1822-1882), ambos apoiados pelo Imperador. O primeiro, professor cego que, tendo retornado do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, onde estudou, dedicou-se a difundir o Sistema Braille no Brasil. Já Huet, professor surdo, tendo estudado e lecionado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, contribuiu significativamente para a instalação do primeiro estabelecimento de ensino voltado para a educação de surdos do Império.

Era comum, no Brasil imperial, a atuação de vultos, figuras importantes que exerciam influência política no Estado. Coutinho (1974) pega emprestada a

expressão lukacsiana “intimismo à sombra do poder” para se referir a esses agentes de um “reformismo pelo alto”, cujas transformações acabavam por manter a ordem vigente, à medida que excluía a participação da massa.

O próprio Álvares de Azevedo, mentor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, vinha de uma família abastada, o que possibilitou que estudasse no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e desenvolvesse todo o seu potencial, fugindo, assim, ao destino das pessoas com deficiência, pertencentes a classes menos favorecidas, que ou permaneciam iletradas ou, conforme Jannuzzi (2012), eram educadas por religiosos em instituições asilares até casarem, no caso das meninas, ou obterem uma profissão, no que se refere aos meninos.

Huet, por sua vez, teria vindo ao Brasil a convite do Imperador Pedro II, já na intenção de fundar uma instituição para surdos (SABANAI, 2007; PINHEIRO, 2011). Além da experiência, ele traz uma carta de apresentação do ministro da instrução pública de Paris (CABRAL, 2015), o que indica o interesse de diferentes partes na educação de pessoas surdas.

Esses são contornos de uma parte da história da oferta da educação especial no Brasil e que normalmente se trata de modo genérico. Há importantes elementos que fomentam o contexto e engendram a instalação dessas instituições no país, para além do interesse na oferta do ensino. Nosso interesse particular, neste artigo, está em apresentar as bases comuns a essas instituições, tomando por recorte a sua fundação e os primeiros anos de funcionamento.

Desse modo, este trabalho busca compreender a conjuntura social e o projeto de ensino que embasaram tanto a criação quanto os primeiros desdobramentos de ambas as instituições, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Condução do estudo

Para este estudo, definimos as primeiras três décadas desde a fundação das instituições, por entendermos que alguns elementos que lhes promovem a existência vão sofrendo alterações importantes em função de processos que já acompanhavam sua instalação. Este será o caso, por exemplo, das tensões em torno do método oral na educação de surdos.

Não será possível esgotarmos todos os elementos implicados no período observado, de modo que o artigo traz, antes, um panorama da instalação e

primeiras ações dessas instituições em direção à educação de cegos e de surdos. Para tal panorama, lançamos mão da análise de documentos que oficializam a oferta de tais instituições, bem como outros que disponham sobre seu funcionamento. Nesse aspecto, trazemos, ao lado de outros estudos afins, basicamente leis e decretos que tratem direta ou indiretamente do estabelecimento desses institutos.

Como qualquer documento, os decretos de fundação desvelam vestígios do contexto sócio-histórico e das práticas educativas da época. Segundo Le Goff (1996, p. 545),

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...].

Em relação ao atual Instituto Benjamin Constant, serviram de base para a pesquisa dois documentos: o Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, que determina a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o anúncio, no Almanaque de 1856, do Ministério do Império, que apresenta o público-alvo e a relação de funcionários.

No que tange ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, são tomados dois documentos-base: um documento também extraído do Almanaque de 1856, definindo o funcionamento do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; e o Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, o qual Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos¹².

Com o intuito de diferenciar as publicações referentes às duas instituições, contidas no Almanaque de 1856, batizaremos os documentos de Documento do Collegio e Documento do Instituto, relacionados, respectivamente, ao Collegio Nacional para Surdos-Mudos e ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Convém ressaltar que o almanaque em questão caracterizava-se pela publicação anual de atos do governo, atualidades, entretenimentos e utilidades.

Do ensino

¹² O Collegio passa a Instituto dos Surdos-Mudos a partir da Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857 (art. 16 § 10), deixando de ser um collegio privado para constituir uma instituição subsidiada pelo Império (CABRAL, 2015).

Ambas as instituições iniciam promovendo a instrução primária, abarcando a educação moral e religiosa e a preparação para o trabalho. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos contava, ainda, com o ensino de música e alguns ramos de instrução secundária. Esses conteúdos seguem a disposição da Lei de 15 de outubro de 1827, a qual resultava das tentativas do Imperador em criar um sistema nacional de ensino (FRANÇA, 2003), e também do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentava a reforma do ensino primário e secundário.

No Império, a educação escolar se conjuga a um projeto civilizatório, afastando-se de modelos domésticos para constituir um modelo de Estado. No início do século XIX, dizia-se de escolas de primeiras letras aquelas destinadas a ensinar a ler, escrever e contar –um mínimo destinado à população pobre e aos grupos marginalizados, e sobretudo desvinculado do ensino secundário. Paulatinamente, as primeiras letras vão dando lugar à instrução elementar para, enfim, na década de 60 daquele século, constituírem a instrução primária, regida por leis gerais que "[...] deveriam estar de acordo com as 'modernas' formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à 'educação secundária' [...]" (FARIA FILHO, 2000, p. 139).

A lei de 15 de outubro de 1827 estabelece o ensino mútuo como método para a instrução dos educandos, sendo substituído pelo método simultâneo com o Decreto nº 1331-A. Em que pese a substituição, o ensino mútuo, também conhecido como método lancasteriano, apoiava a prática de repetidores naquelas instituições, os quais se definem por alunos de destacado desempenho que eram aproveitados como monitores.

O Decreto nº 1.428, por exemplo, determinava que "[...] Os Repetidores explicarão as lições aos meninos nas horas de estudo [...]". Mesmo que o quadro de repetidores estivesse completo, o aluno poderia exercer essa função, caso se destacasse dos demais e, após dois anos de experiência, estaria apto a se tornar professor do instituto.

Ao lado dos contornos do ensino mútuo, havia ainda o modelo de formação de professores adotado por algumas escolas europeias, que se dava a partir da prática obtida no acompanhamento de outros professores (FRANÇA, 2003), funcionando, também, como repetidores.

No Instituto dos Surdos-Mudos, o repetidor que mostrasse domínio de

determinada disciplina ficava encarregado de assistir às lições do professor e repeti-las aos demais estudantes, além disso, figurava entre suas funções: “[...] acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores” (ROCHA, 2009, p. 42).

Nessa rotina, é possível trazer uma organização do internato do Imperial Instituto, balizada pelas estações do ano, considerando apenas duas: verão e inverno. Assim, no verão, os alunos deveriam, entre 5 e 6 da manhã, levantar-se, vestir-se e orar na capela; das 6h às 7h – repetição das lições estudadas na véspera; das 7h às 8h – almoço e recreio; das 8h às 11h – lições de primeiras letras e religião; das 11h às 11h30 – recreio; das 11h30 às 13h – estudo preparatório das lições de música; das 13h às 14h30 – jantar e recreio; das 14h30 às 16h30 – lições de música nas segundas, quartas e sextas-feiras, e de ofícios mecânicos nas terças, quintas e sábados; das 16h30 às 17h30 – leitura instrutiva; das 17h30 às 18h30 – passeio na chácara e ginástica; das 18h30 às 20h30 – estudo preparatório das lições para o dia seguinte e, havendo tempo, leitura instrutiva ou religiosa, como determinassem o diretor e o capelão; das 20h30 às 21h30 – ceia, oração em comum e entrada para os dormitórios.

No inverno, seguia-se o mesmo programa, atrasando-se apenas as atividades em uma hora, pois os alunos se levantavam às 6 horas, e excluindo-se o tempo de leitura instrutiva da tarde para que as mesmas pudessem se encerrar às 21h30¹³.

Chama a atenção como a religião interferia desde o cotidiano dos alunos até a função dos repetidores que traziam, entre suas atribuições, auxiliar “[...] o Capelão no ensino das praticas, e funções religiosas” (art. 18, do decreto. 1.428). A moral religiosa também intervinha nas competências do diretor, que tinha o dever de assistir às missas (art. 9º) e “[...] velar em que os meninos confiados á sua guarda sejam tratados com desvelo, a fim de nada lhes faltar no que he concernente, tanto á sua educação, como ao ensino, e á charidade, que para com elles se deve observar” (art. 5º). (Grifo nosso)

No Imperial Instituto poderiam se matricular até 30 alunos, sendo 10 com

¹³ Informações obtidas no regimento interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, publicado por meio do aviso nº 242, de 18 de dezembro de 1854.

direito à gratuidade, quando reconhecidamente pobres. Situação semelhante se passava no Instituto dos Surdos-Mudos que, enquanto Collegio, poderia receber *um certo* número de surdos por *charidade*, ou seja, admitidos gratuitamente. Com o Decreto nº 4.046, define-se o limite de 16 alunos subsidiados pelo governo, sendo ilimitado o número de contribuintes.

Observa-se, contudo, que enquanto no Imperial Instituto dos Meninos Cegos a caridade aplica-se a todos os alunos, contribuintes ou gratuitos, no Collegio tal ato se resume à condição social dos educandos, que contavam com benfeitores. Não que a perspectiva da caridade inexistisse sobre a surdez, mas haveria algumas distinções entre as duas instituições. Não cabe a este artigo aprofundamentos, porém, em se tratando de apresentar conjunturas, sinalizamos tais reflexões com base tanto na questão ora exposta quanto em um aparente *status* onde se destacava o Instituto de Cegos. Na Lei nº 939 de 1857, por exemplo, menciona-se um dito de vinte e cinco contos de reis aos Meninos Cegos e também a verba destinada à aquisição de prédio para o Instituto de Cegos, esta no mesmo parágrafo onde dispõe sobre o Colégio Pedro II e as duas Faculdades de Medicina. Nessa mesma lei, limita-se menção, em outro parágrafo, ao Instituto de Surdos-Mudos, à subvenção anual de cinco contos de reis e dez pensões de quinhentos mil reis pelo governo, sendo ilimitado o número de contribuintes.

Tal perspectiva é corroborada pelo Hino à Instalação do Instituto, que faz referência, na primeira estrofe, aos sentimentos que a deficiência despertava à época: "Hoje um templo na pátria se eleva/ Templo, sim, de piedade e saber, / Onde o cego, as angústias da treva,/ Pode enfim suavizar, esquecer!".

Percebe-se que a instituição se configura um templo de piedade e de saber, coadunando com os preceitos da caridade que aqui tratamos. É sabido que essas instituições, por mais que sejam pioneiras e representativas no tocante à escolarização formal de pessoas cegas e surdas, com todos os desdobramentos políticos que lhes cabem, não rompem com a ideia de inferiorização da pessoa com deficiência. Ao contrário, as conquistas que se devem reconhecer vêm acompanhadas por tais contornos, definidos em âmbito político, sim, mas cavados nos mais diversos setores da sociedade, onde se destacam a religião e a medicina, como veremos no próximo tópico do texto.

Das práticas e políticas educacionais

Retomando o hino, temos que o estribilho acena para a conduta de gratidão que se esperava da pessoa cega: "Salve, pátria que ao cego teu filho/ Não recusas da escola o favor!". Toma-se como favor o atendimento educacional ofertado, consonante às políticas públicas que associavam ensino e filantropia, basilares ao funcionamento do Estado, porquanto a filantropia, porta da caridade, constituísse um traço de civilização (SANTOS, 2008).

Nesse aspecto, o Documento do Collegio estabelecia: "[...] destinado à regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil [...]". Notemos que, já no século XVIII, a deficiência impunha sobre o sujeito uma irrecusável imoralidade. Num contexto onde as leis naturais regiam todo o funcionamento social, uma falha orgânica estaria sempre acompanhada de implicações morais, como dito pelo próprio Diderot, ao tratar sobre o cego de Puisaux: "[...] como a moral dos cegos é diferente da nossa!, como a de um surdo diferiria ainda da de um cego!¹⁴, e como um ser que contasse um sentido a mais que nós acharia nossa moral imperfeita [...]" (apud RANGEL; LOUZADA, 2014, p. 108).

E notemos, igualmente, que a anunciada regeneração intelectual figura um desdobramento desse projeto civilizatório, onde se interligam governo, medicina e religião. O termo regeneração participa fortemente do campo médico, este balizador das políticas sociais mais amplas. O projeto, como dissemos, encontra na natureza, nas leis naturais, apoio para o ordenamento da vida social. Assim, a medicina, detentora dos saberes sobre todo organismo natural, passa a constituir tais políticas, no que destacamos o higienismo. Aqui, interessa-nos particularmente sua atuação na educação do século XIX, sobre a qual Gondra (2000, p. 527) discorre:

[...] a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do

¹⁴ A questão da superioridade do cego sobre o surdo, e vice-versa, atravessava muitos debates, onde surdos defendiam-se preferindo a surdez à cegueira e o cego, a cegueira à surdez. De todo modo, o tema extrapolava os interesses de cegos e surdos. Talvez, a questão do melhor *status* da cegueira sobre a surdez estivesse fundamentada no entendimento de que a palavra mediará todo o suporte da inteligência. Sem a palavra, a inteligência não se desenvolveria por completo. Quanto a isso, Berthier, professor surdo, faz sua crítica numa carta em resposta à publicação de Rodenbach, "Olhar de um cego sobre os surdos-mudos", na revista *Temps*. Berthier expõe que esta é a posição de muitos filósofos e de muitos religiosos, estes afirmando que é "[...] somente por intermédio das palavras que as ideias eternas vêm de Deus à inteligência humana" (apud CARTON, 1837, p. 52, tradução nossa).

espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da moral e, inclusive, das inscrições corporais [...].

Nesse jogo político, a regeneração também se apresenta como caridade àqueles que, na Constituição de 1824, já tinham seus direitos políticos suspensos por *incapacidade physica, ou moral*. O Collegio inaugura admitindo *um certo* número de não pagantes, sugerindo limite e algum distanciamento quanto à participação da população pobre. Com o Decreto nº 4.046, dá-se o limite de 16 alunos admitidos gratuitamente. Contudo, não somente os primeiros alunos dispunham, em sua maioria, de poucos recursos financeiros como a própria instituição não tinha interesse em torná-los sujeitos letrados (ROCHA, 2009).

Desde os primórdios do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, havia uma estreita relação entre as instituições para pessoas com deficiência e o trabalho. O fazer produzir tanto é uma razão daquela instituição que, após a Revolução Francesa, ela passa a Instituição dos Trabalhadores Cegos, admitindo apenas cegos que pudessem trabalhar (RANGEL; LOUZADA, 2014). No Instituto dos Surdos-Mudos, a partir de 1868 arbitrava-se: o aluno que mostrasse pouca aptidão para o estudo deveria, a partir do 3º ano, aprender a arte liberal ou mecânica, sendo ministrada a *possível instrução* nas horas disponíveis. Quanto aos alunos contribuintes, mesmo não mostrando aptidão para o estudo, poderiam continuá-lo se assim o desejassem.

A relação entre trabalho e educação naquelas instituições é tal que, ainda que se anunciasse a admissão de *qualquer individuo dos dous sexos* no Collegio Nacional, esta prática, que já era precária em toda a nação, anula-se poucos anos após sua inauguração. Em 1858, ainda na gestão de Huet, matriculou-se uma menina que chegou a ser repetidora, mas o trabalho cessou em 1868, ano em que Tobias Leite passa à direção (ROCHA, 2009).

Tobias Leite conjecturava retirar as duas meninas que estudavam ali, considerando-as um inconveniente para a instituição, pois estavam prestes a entrar na puberdade. Para ele, meninas deveriam ser educadas em casa ou em

escolas para meninas. Também entendia que a instrução ali oferecida não buscava formar uma população letrada, mas uma mão de obra rural, no que se destaca o ensino agrícola oferecido na grade. Consequentemente, seria inútil formar meninas em uma sociedade onde não havia emprego para mulheres (ROCHA, 2009).

É possível que estivessem, entretanto, aplicando diretrizes similares às do Instituto de Surdos-Mudos de Paris que, se desde as primeiras instalações (1794) já abrigava surdos de ambos os sexos, redesenha a oferta em 1859, transferindo as meninas surdas para o Instituto de Surdos-mudos de Bordeaux, o qual passou a ser o Instituto de Surdas-mudas de Bordeaux. Assim, o de Paris passa a ser exclusivo para meninos.

Já o Imperial Instituto de Meninos Cegos manteve a matrícula de ambos os sexos, o que não significa que houvesse equidade no ensino. O regimento interno de 1854 preconizava que as meninas fossem separadas dos meninos, tendo, à parte, aulas, casa de trabalho, lugar de recreação e passeio, refeitório e dormitório. Além disso, na parte do instituto que lhes fosse reservada uma das mestras substituiria o diretor. O Documento do Instituto traz a designação de uma profissional específica para as meninas, intitulada “professora das meninas cegas”, função desempenhada por Adèle Sigaud, filha do médico imperial, que contribuíra para a criação do educandário e se tornara diretor do mesmo.

A diferenciação entre o ensino de meninos e o de meninas apresenta um conhecido percurso da educação de mulheres. A lei de 15 de outubro de 1827, por exemplo, estabelece que, da grade, subtraia-se das meninas o ensino de geometria, limite-se a aritmética ao ensino das quatro operações e acrescentem-se as prendas úteis à economia doméstica.

É curioso perceber que, enquanto o Documento do Collegio admitia alunos dos dois sexos, o Decreto nº 4.046 fazia referência apenas a *alumnos*, embora sem fazer clara interdição sobre a admissão de meninas, como o fez para escravos. A sutil interdição parece ficar ainda mais evidente ao não haver distinção nos conteúdos da grade, como aparecia no Documento.

Do *qualquer individuo dos dous sexos*, destaca-se ainda que o *qualquer* trata não apenas sobre gênero, mas sinaliza possível indistinção de raça e classe social. De fato, dos três alunos que iniciam os trabalhos do Collegio, dois não eram custeados pela família. Também se alojaram órfãos abandonados, que

eram aproveitados para trabalhos internos. Quanto à admissão de alunos negros, Rocha (2009) observa a foto de um aluno de ascendência negra entre fotos de alunos com dedicatórias a Tobias Leite, em 1881. Na verdade, a questão racial demandaria maiores recursos para os estudos sobre este Instituto. Temos, por ora, que o Decreto nº 4.046 proibia a admissão de escravos e que um censo solicitado por Leite trazia o número de surdos por estado e então por gênero e por condição, se livre ou escravo.

O destaque merecido, aqui, é que, enquanto a educação de meninas surdas era relegada ao âmbito doméstico, a educação de negros surdos era, de algum modo, contemplada. É certo que a caridade dispensada às pessoas com deficiência não se estendia, no entanto, aos escravos, que, conforme os decretos aqui analisados não eram admitidos nesses estabelecimentos.

No século XIX, a oftalmia era comum nos navios negreiros, causando cegueira total ou parcial entre os escravos (MOURA, 2004). Mas, se pensarmos em termos de mão de obra, cegos ou surdos, os escravos exerciam o trabalho forçado e não havia qualquer indulgência para com eles. Encontramos, por exemplo, no relato do Dr. Claudio Luiz da Costa, segundo diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o uso de mão de obra de africanos livres, enviados pelo governo para atuar como serventes. Não é possível afirmar as condições em que eles trabalhavam, mas nota-se um tratamento distinto em relação aos demais assalariados em seu texto, como em: “[...] vieram para o prédio alugado os dois africanos remetidos pelo Governo e os empregados assalariados contratados” (FERREIRA, 2004).

Na verdade, a modernização da educação como parte de um projeto civilizatório provinha de ideias liberais que se difundiram no Brasil no final do XVIII e início do XIX. Como nos traz Jannuzzi (2012, p. 6),

Foi um liberalismo limitado pela aceitação da escravidão, considerada a mão-de-obra viável enquanto não se acentuou a imigração europeia [...]. Foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada [...].

É desse modo que, possivelmente, Leite admitia alunos negros, mas excluía meninas, então coadunando tais ideias políticas às vantagens econômicas, uma vez que o trabalhador surdo, fosse branco ou liberto, poderia representar custos ainda menores para uma sociedade que estava à beira da abolição dos escravos.

E congregavam-se, também, os preceitos higienistas, quando afirmava que o trabalho no campo seria mais saudável para o surdo.

Tobias Leite se empenhou fortemente pelo crescimento do Instituto, fosse na oferta de ensino, fosse nos métodos aplicados. Apesar dos avanços trazidos por ele, notam-se diferenças marcantes entre a gestão de Huet e a sua. Huet procurava promover a educação para o surdo, com todos os ideais que engendraram o debate; Leite, cuja gestão se estendeu até sua morte, em 1896, procurava expandir sua oferta, transformando a instituição em uma referência na educação, socialização e profissionalização de surdos, mas igualmente defendendo "[...] apenas o nível de educação primária para os surdos [...]. Sendo de classes de baixa segmentação econômica, seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil [...]" (ROCHA, 2009, p. 49). É relevante considerar que Leite era médico, pertencia à aristocracia sergipana e seus pais eram donos de engenho (SOUZA, 2007), fazendo parte, portanto, da elite citada por Jannuzzi.

Entre a saída de Huet e a entrada de Tobias Leite, há um período de muitas tensões no Instituto dos Surdos-Mudos, as quais quase culminaram em seu fechamento (ROCHA, 2009). Três pessoas assumiram sua direção nesse período até que Tobias Leite, chefe da Seção de Saúde Pública, dos Estabelecimentos de Beneficência e Socorros Públicos, da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, foi encarregado de inspecionar o Instituto, tendo concluído que funcionava somente como um asilo de surdos (CABRAL, 2015). De fato, as conquistas acontecidas em sua gestão promoveram o instituto à referência nas práticas e mesmo estudos na área da surdez, contrastando com as condições asilares que encontrou.

Desses avanços, passaremos a destacar, em ambas as instituições, os elementos que marcaram a implementação do oralismo e do sistema Braille.

Dos métodos aplicados no ensino

O sistema de leitura e escrita Braille foi criado em 1825, por Louis Braille, aos 15 anos de idade, a partir de um código militar de comunicação noturna, desenvolvido pelo oficial do exército francês Charles Barbier, que usava escrita fonética com pontos em relevo. Braille aperfeiçoou e testou o sistema na escola em que estudava: o Instituto Real dos Jovens Cegos. Em 1837, apresentou sua

proposta, que abrangia as letras do alfabeto, os sinais de pontuação, sinais aritméticos e de álgebra elementar, uma codificação estenográfica e a notação musical (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Embora o sistema só tenha sido reconhecido em 1856, sofrendo resistências de países da Europa e dos Estados Unidos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos o adotou oficialmente em seu documento de criação. Porém, se a adoção do sistema Braille foi ponto pacífico no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, algumas tensões se colocaram entre a adoção da comunicação por sinais e o método oral no Instituto dos Surdos-Mudos.

A comunicação por sinais foi adotada desde a fundação daquele Instituto. Cogitava-se, sim, a aplicação de lições de pronúncia, articulação e leitura, mas como formação suplementar àqueles que demonstrassem "aptidão". Em 1871, Tobias Leite afirma que o método oral não era "[...] o ponto objectivo da educação dos surdos-mudos", sendo "[...] apenas um auxiliar mais ou menos util conforme a natureza da surdo-mudez e as condições do aluno [...]" (apud ROCHA, 2009, p. 39). Em 1875, o repetidor Flausino Costa veio a publicar a obra *Iconographia de Sinaes* (REILY; SOFIATO, 2011), amplamente apoiada por Leite. A iconografia consistia, em realidade, na reprodução da obra de Pélissier, de origem francesa, sendo então adaptada para a língua portuguesa.

Cinco anos após a publicação da *Iconographia*, o método oral passa a ser definido, em função de debates ocorridos, em 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, quando é votado pela maioria dos participantes. Todavia, "[...] Os surdos foram vetados de participar das votações [...]" (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 131). Tal interdição somada à definição pelo oralismo conclui a pequena importância política atribuída às instituições de atendimento educacional a pessoas com deficiência. É certo que a determinação do oralismo sobre a educação de surdos é a culminância de um longo processo. Vieira-Machado (2012) apresenta que, entre os anos de 1827 e 1836, circulavam no Instituto de Jovens Surdos de Paris correspondências de diferentes diretores de institutos onde se confrontavam adeptos e não adeptos ao método oral.

As discussões acaloradas apresentavam, pois, a tensão entre as novas tendências do campo médico, destacando-se a regeneração do organismo pela via de sua correção, e as práticas cotidianas que davam certa autonomia e sentido de força política aos grupos de surdos que se articulavam em torno de

suas próprias demandas. A expansão das instituições para o atendimento educacional de surdos é uma marca delas. Todavia, a crescente mobilização da ciência médica em torno das políticas públicas sobrepujou as articulações conquistadas por aqueles grupos, ainda que formados por uma elite surda, a qual iniciou o Comitê de Surdos-Mudos, que se reunia para discutir questões de interesse geral, mas não permitia a participação de mulheres surdas ou de surdos que não tivessem frequentado institutos (VIEIRA-MACHADO, 2012).

Além da ciência médica, outros grupos apoiavam a adoção do oralismo; professores, por exemplo, que viam na comunicação por sinais um elemento desafiador ao controle do aluno (ROCHA, 2009). Entretanto, a determinação do oralismo como única via praticável na educação de surdos aconteceria apenas no século seguinte. O programa de educação aplicado por Leite procurava se basear no programa do Instituto de Paris, valorizando o aprendizado da língua escrita, admitindo o ensino da língua oral apenas em casos específicos.

Isso fica mais evidente quando, em 1886, Leite comunica por ofício que os alunos que praticavam a linguagem articulada tinham menor desempenho do que os que eram educados exclusivamente na linguagem escrita, de modo que o governo então determina que somente fossem matriculados na disciplina de linguagem articulada os alunos que demonstrassem dela poderem ter proveito, sem prejuízo do aprendizado da linguagem escrita (ROCHA, 2009).

Também há de se ponderar que Leite considerava alto o investimento na formação de um professor para o desenvolvimento da língua oral quando havia poucos surdos que poderiam se beneficiar, além do que, supõe-se, alto investimento para uma população cujo limite estaria posto na apreensão de elementos básicos da leitura e da escrita.

Com isso, temos que o oralismo consistiu uma determinante a princípio acatada, sim, mas nos contornos da conveniência de sua prática. A comunicação por sinais não era, de fato, aplicada como método primeiro, mas era tacitamente concluída nas condições que, para Leite, vinham do aluno (ROCHA, 2009). O método de sinais naturais, por exemplo, era o único aplicável ou ao grupo de alunos considerados pouco inteligentes ou aos alunos novatos, ambos porque não conseguiam se exprimir pela escrita.

O embate entre esses dois sistemas de comunicação extrapolava, enfim, o âmbito didático-pedagógico, envolvendo aspectos socioeconômicos, assim como

a afirmação dos grupos surdos.

Conclusão

Buscamos, neste texto, apresentar elementos que formavam a conjuntura dos primeiros passos na escolarização formal de pessoas cegas e de pessoas surdas por meio da implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos. Na conjuntura, vimos que ambas as instituições, em que pese o pioneirismo e a importância histórica de seu serviço, dedicavam-se a um projeto de modernização onde a educação praticada buscava a manutenção da ordem social, destacadamente expressa pelos objetivos da instrução primária e pouco articulada à educação secundária.

Havia claramente uma formação mais abrangente para burgueses videntes e outra restrita para pessoas com deficiência, o que se nota ao tomarmos o Colégio Pedro II, contemporâneo àquelas instituições. Enquanto o Colégio Pedro II primava por uma formação intelectual, oferecendo a instrução secundária, ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos e ao Instituto dos Surdos-Mudos cabia ministrar a instrução primária e ensinar ofícios fabris, buscando a capacitação de mão de obra.

Outrossim, percebe-se que, como qualquer escola oitocentista, esses institutos tinham sob sua responsabilidade não só a instrução primária, mas também religiosa. A religião consistia em um importante recurso para o estabelecimento de qualquer política, em todos os âmbitos de atuação do poder público. Assim, não se pode dizer que temos, de um lado, a Higiene e, de outro, a Religião a conduzir as políticas do Império (ou mesmo da posterior República); o que temos é uma condução conjunta, onde ambas burilam esse Estado brasileiro em formação, nesse período. Tanto é assim que Kulesza (2006) traz o significativo espaço que a religião encontra na instauração da República, momento em que se consagra "[...] agência formadora das elites dirigentes através da criação de inúmeros colégios católicos [...]" (p. 88).

Também se destacou a questão de gênero e de raça. Embora a moral e a legislação brasileiras do século XIX preconizassem a separação das escolas por gênero, os dois estabelecimentos incluíram meninas no corpo discente. Longe de ser igualitário, porém, o ensino tinha lugar e grade diferenciados e foi-se, no caso do Instituto de Surdos-Mudos, infirmando com o tempo.

O mesmo não ocorreu com os escravos, interditados em ambas as instituições, apesar da admissão de um jovem de ascendência africana na gestão de Tobias Leite, no Instituto dos Surdos-Mudos. Convém ressaltar que o censo solicitado por Leite na década de 80 apontava 11.239 surdos livres e 1.311 surdos escravos (ROCHA, 2009), havendo, portanto, comprovada demanda da educação de surdos livres e escravos. Se o ensino desses últimos não ganhou força na política de tais estabelecimentos, o fato de haver um jovem de ascendência africana no corpo discente do Instituto dos Surdos-Mudos parece coadunar com os objetivos de semelhantes instituições, que englobavam a formação de mão de obra, a redução da mendicância, o fortalecimento do projeto civilizatório e o asilamento de pessoas com deficiência também como forma de proteção social.

Cabe refletir também sobre a implantação dos sistemas de escrita e comunicação adotados. Enquanto o sistema Braille foi facilmente incorporado ao ensino no Imperial Instituto de Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-Mudos ficou marcado pela disputa entre o método oral e a comunicação por sinais. Da disputa, o método oral se sobrepõe exatamente por ser um produto das ciências que então continham, na mentalidade moderna, as bases para a formação de uma sociedade ilustrada. O método era defendido pela área médica, a qual determinava todo o conjunto de práticas da educação pública sob a bandeira da Higiene. No entanto, mesmo estabelecida sua aplicação, o Instituto dos Surdos-Mudos se manteve nas linhas da escola francesa, enfatizando a linguagem escrita e dispondo a linguagem oral apenas para os considerados aptos.

O estudo desses documentos nos permitiu vislumbrar um panorama do pensamento e das práticas que influenciaram a trajetória das primeiras décadas desses dois estabelecimentos. Porém, apesar de sua centralidade no cenário nacional no que se refere à educação de pessoas com deficiência, há lacunas acerca de seu cotidiano, em relação a dados de matrícula, perfil detalhado do alunado, registros dos elementos próprios às práticas pedagógicas; enfim, miudezas do cotidiano que poderiam promover perspectivas mais apuradas a serem congregadas ao panorama geral normalmente trabalhado, ou seja, sobre o papel dessas instituições na sociedade brasileira.

Essa demanda também foi sinalizada por outros pesquisadores, como Rocha (2009), que atenta para a necessidade de maior precisão nos dados

disponíveis sobre o perfil do alunado ao tratar, por exemplo, do aluno negro que aparece na foto dedicada a Tobias Leite, não sendo possível saber se ele estaria matriculado na condição de liberto.

Existem, no entanto, ações institucionais que visam a preencher tais lacunas, como o Projeto Memória IBC¹⁵, ainda em andamento, cujo objetivo é tratar os documentos que constituem a memória desse Instituto. Já o INES prevê em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016) a restauração de itens do acervo de obras e documentos raros.

O tratamento desses dados e o aprofundamento sobre nuances que deles possam emergir é um trabalho que nos parece promissor para os estudos da história da educação especial; no que esperamos ter contribuído, ainda que nos limites das circunstâncias já apresentadas.

Referências

BRASIL. Almanak. Ministério do Império, 1856. **Hartness Guide to Statistical Information**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1856/00000103.html>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. N. 242, Aviso de 18 de dezembro de 1854. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-d-pronto/decisoes1854pdf21-.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. N. 242, Aviso de 18 de dezembro de 1854. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-d-pronto/decisoes1854pdf22-.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. **Constituição**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Decreto n. 4.046, de 19 de dezembro de 1867. **Decretos**. Aprova o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezem>>

¹⁵BRASIL. Extrato de Termo Aditivo n 4/2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2009. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1565445/pg-93-secas-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-12-2009>. Acesso em: 15 jan. 2016.

bro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. **Decretos**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Decreto de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Decretos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. Decreto n. 1428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. **Decretos**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CABRAL, Dilma. **Instituto dos Surdos-Mudos**. 2015. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=8229>>. Acesso em: 02 set. 2015.

CARTON, C. **Le sourd-muet et l'aveugle**. Bruges: Vandecasteele-Werbrouck, 1837. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=f48PAAAAQAAJ&hl=pt-BR>>. Acesso em: 01 set. 2014.

COUTINHO, C. N. et al. **Realismo e Anti-Realismo na Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FARIA FILHO, L. M. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-153.

FERREIRA, P. F. **Recorte histórico: do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=71>>. Acesso em: 08 set. 2016

FRANÇA, M. P. S. G. O ensino de primeiras letras no Grão-Pará na segunda metade do século XIX. 2003. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2003, Aracaju. **História, Sociedade e Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

GONDRA, J. G. **Medicina, Higiene e Educação Escolar. 500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2007.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início da século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- LE GOFF, J. **Historia e memória**. 4. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.
- MOURA, C. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.
- SABANAI, Lucia. A evolução da comunicação entre e com surdos no Brasil. **Revista HELB**, ano 1, nº1, 1. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em: 02 set. 2015.
- SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- PINHEIRO, D. Registros Históricos da Educação de Surdos. In: XV SEPE, 2011, Rio Grande do Sul. **Anais eletrônicos...** RS, 2011. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2011/Trabalhos/1888.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015
- KULESZA, W. A. Igreja e Educação na Primeira República. In: **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.p. 87-114.